Kwiatkowski O sposobie trakto-
wania lektury...

O Sposobie Traktowania Lektury Utworów Piśmiennych

w

JĘZYKU OJCZYSTYM

ze względu na cel wychowania

przez

ANTONIEGO KWIATKOWSKIEGO

W Drohobyczu 1886.

Nakładem

Koła Stryjsko-Drohobyckiego Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych.

Drukiem A. H. Żupnika w Drohobyczu.

[Rozprawa odczytana na zebraniu Koła Stryjsko-Drohobyckiego Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych w Stryju d. 24. Czerwca 1886, a spowodowana po pierwsze Wskazówkami Do Nauki Języka Polskiego Lwów 1885 i podanym tamże rozbiorem metodycznym ustępu p. t. „koncert myśliwski", powtóre rozbiorem tego samego ustępu Dr. Tretiaka umieszczonym w Muzeum w zeszycie z lutego r. b. i Uwagami nad tym ostatnim rozbiorem napisanymi przez Br. Trzaskowskiego w Muzeum w zeszycie z marca r. b.]

I.

Wskazówki Do Nauki Języka Polskiego:

b) Objaśnianie, c) Zdawanie sprawy str. 29—42.

Od czasu, gdyśmy na zebraniach Koła naszego roku zeszłego d. 15. Kwietnia i d. 28. Czerwca wypowiedzieli nasze zdanie o uwagach metodycznych, zawartych w dziełku p. t. „Wskazówki Do Nauki Języka Polskiego, Lwów 1885“, a odnoszących się do rozbierania i objaśniania utworów piśmiennych, czytanych w szkole, jakoteż o rozbiorze samym ustępu p. t. „Koncert myśliwski“ (Wyp. t. III. str. 430), umieszczonym w „Dodatku do części pierwszéj“ Wskazówek, jako grzeszącym zbytnią ilością pytań, mających wprawdzie być wzorem analizy utworów poetycznych, ale nie przyczyniających się w istocie do właściwego pojęcia ustępu i sprawiających, że ten rozbiór przez to, podobnie jak i inne w owym „Dodatku“ umieszczone, zostaje w sprzeczności z tendencyą wstępnych uwag, pojawił się nowy rozbiór tego ustępu p. Dr. Tretiaka, umieszczony w Muzeum w zeszycie z lutego r. b. a odczytany poprzednio na posiedzeniu lwowskiego Koła nauczycieli szkół wyższych d. 17. października 1885. i pojawiły się „Uwagi“ p. Br. Trzaskowskiego nad metodycznym rozbiorem tego ustępu, napisanym przez Dr. Tretiaka, poprzedzone wywodem o celu wychowania, o środkach prowadzących do tego celu i o sposobie traktowania lektury utworów poetycznych w szkole takim, jaki zdaniem autora nie stoi na przeszkodzie owemu cęlowi wychowania. Umieszczone są te „Uwagi“ w Muzeum w zeszycie z marca r. b.

Zdanie nasze o metodycznych uwagach Wskazówek — umieszczone w Muzeum w sprawozdaniu z naszego zebrania czerwcowego w zeszycie z października r. z. str. 509. i nstp. z opuszczeniem przez redakcyą mniéj korzystnego przez nas ocenienia metodycznego rozbioru owego ustępu — wypowiedzieliśmy w tym celu, aby pobudzić do zajęcia się metodą traktowania lektury w szkole utworów piśmiennych w języku ojczystym. Tak metodyczne uwagi Wskazówek, jak i wzory rozbiorów metodycznych tamże w „Dodatku“ umieszczone muszą być krytycznie zbadane, jeżeli mają być dla wszystkich drogowskazami i wzorami do naśladowania; muszą być wynikiem zapatrywania ogólnego, które wyrobić się może tylko z wszechstronnego zajęcia się tą sprawą.

Ponieważeśmy dotychczas przynajmniéj w części cel osiągnęli, podejmujemy sprawę na nowo. Powodują nas oraz do tego wspomniane powyżéj „Uwagi“ p. Br. Trzaskowskiego w których autor wypowiada zapatrywanie swoje, jakiby sposób zajmowania się lekturą w szkole utworów poetycznych był najwłaściwszy do osiągnięcia celu wychowania.

Rozbieranie i objaśnianie utworów piśmiennych w szkole stanowi rdzeń nauki szkolnéj, rozstrzyga o jéj wartości i o wpływie szkoły na usposobienie generacyi młodszéj, z któréj mają wyjść obywatele, zajmujący się losami kraju i piastujący stanowiska w społeczeństwie. Cóż więc może być ważniejszego i interesowniejszego dla świadomych celu wychowania szkół średnich zwłaszcza gimnazyalnych nad zajmywanie się tém, jakim sposobem można najłatwiéj, najpojętniéj i najwłaściwiéj uwydatnić przy lekturze utworów piśmiennych wychowankom to, co ma ich myśli wzbogacić, co ma jako idea duszę ich napełnić i wolę ku dobremu skierować?

Ażeby młode pokolenie odnosiło z lektury szkolnéj piśmiennych utworów w języku ojczystym rzeczywiste korzyści dla umysłu, serca i woli, nie bylibyśmy za tém, żeby nauczyciel w klasie przy lekturze tych utworów często „na uboczu“ stawał — jak mu to do-

radzają Wskazówki (str. 37) i jakby miał zdaniem autora „Uwag“ nad metodycznym rozbiorem „Koncertu myśliwskiego“ Dr. Tretiaka wymagać takiéj metody „idealny cel“ wychowania (Muzeum, z marca r. b. str. 137) — i spuszczał się na to, że utwór sam podziała na „naiwnie przystępne serca“, lecz radzilibyśmy, żeby się zawsze starał najprzód dokładnie zapoznać z istotnymi myślami utworu, który ma czytać, a potem taki zajął w szkole sposób interpretacyi, żeby treść utworu i jego przewodnia myśl jasno przed uczniami wystąpiły i na serce i umysł odpowiednio oddziałały.

Przystąpmyż więc do rozbioru uwag metodycznych Wskazówek, odnoszących się do sposobu traktowania lektury w szkole, a umieszczonych w rozdziałach zatytułowanych „b. Objaśnianie“ i „c. Zdawanie sprawy“.

Ażeby niektóre z tych uwag i ich układ zrozumieć, musimy zwrócić uwagę na wskazówki podane w tym przedmiocie w dziełku Andrzeja Wilhelma p. t. „Praktische Pädagogik 1880“ i na podział czynności, jakie Andrz. Wilhelm rozróżnia przy zajmowaniu się lekturą w szkole.

Na str. 158 w rozdziele „Die Behandlung der Lectüre“ rozróżnia Wilhelm dwie czynności w traktowaniu lektury w szkole, które ściśle od siebie oddzielić należy. Do pierwszéj czynności, któréj zadaniem jest zapośredniczenie zrozumienia tego, co się czyta, należy: czytanie i wedle potrzeby interpretacya (die Erklärung), potem stosownie do właściwości ustępu przeczytanego deklamacya, powtórzenie opowiadania wedle jego pełnéj, istotnéj treści, lub rozmaite streszczanie; druga część obejmuje w miarę nastręczającéj się sposobności zużytkowanie lektury do nauki z dziedziny gramatyki, metryki, stylistyki, historyi literatury i estetyki.

Andr. Wilhelm uważa to rozdzielenie czynności za konieczne; pierwéj, powiada, potrzeba doprowadzić ucznia do należytego zrozumienia treści przeczytanego ustępu i do pojęcia zawartych w nim myśli tak, żeby je był w stanie wyliczyć w tym porządku, w

jakim po sobie następują, a potem dopiero można nawiązywać w miarę jak ustęp nastręcza sposobności i zachodzi potrzeba, naukę z dziedziny gramatyki, stylistyki, estetyki etc., żeby uczeń był w stanie zdać sprawę z ustępu czytanego nietylko co do treści, lecz także i co do formy.

Stosownie do tego podziału mówi Wilhelm najprzód o pierwszéj części traktowania lektury podając w jednym rozdziele do wiadomości to, co się odnosi do interpretacyi, jako pierwszorzędnéj czynności, do czytania, deklamacyi, powtórzenia opowiadania (Nacherzälen) i streszczania; potem mówi o drugiéj części, rozbierając, co i jak z gramatyki, metryki, stylistyki, estetyki etc. przy lekturze szkolnéj uczyć wypada.

Wskazówki nie rozróżniają tych dwóch części w traktowaniu lektury lecz omawiają czynności należące u Wilhelma do piewszéj części zajmowania się lekturą w osobnych rozdziałach; stąd powstały w nich rozdziały: *a)* czytanie, *b)* objaśnianie, *c)* zdawanie sprawy i *d)* deklamacya. W rozdział zaś „Objaśnianie“ weszły wszelkiego rodzaju rzeczy: jest tam mowa o wyłuszczaniu myśli z osnowy rzeczy czyli o interpretacyi (Erklärung), o objaśnieniach rzeczywistych, jako to językowych, rzeczowych, stylistycznych etc., o rozbiorze, czyli analizie ustępu, krótko mówiąc weszły w ten rozdział uwagi z Wilhelma, które podaje w pierwszéj części traktowania lektury i uwagi odnoszące się do nauki tych rzeczy, o których Wilhelm mówi w drugiéj części. Oprócz tego są tam inne jeszcze uwagi, odnoszące się do wstrzemięźliwości wielkiéj od objaśniań i rozbioru, zaczerpnięte prawdopodobnie z tych dzieł, które stoją na inném stanowisku, aniżeli Wilhelm w kwestyi sposobu zajmowania się lekturą utworów piśm. poetycznych. Stąd pochodzi sprzeczność pomiędzy poszczególnymi uwagami, brak związku, niejasność tak, że nie można często wiedzieć, do czego się właściwie to odnosi, co autor mówi, jakoteż ta sprzeczność, jaka zachodzi między tendencyą tych uwag a metodycznymi rozbiorami. Niektóre uwagi Wilhelma pojęto niedokładnie i nie w swojém miejscu zastosowano.

Z powodu tego uwzględniania dwóch wręcz przeciwnych stanowisk w téj kwestyi zaleca autor Wskazówek na początku uwag dokładny rozbiór i ścisłą interpretacyą, w dalszych zaś ustępach stara się przez bardzo rzewne przedstawienia niechętnie usposobić nauczyciela do rozbioru i objaśniania utworu czytanego zwłaszcza poetycznego i zbyt ograniczyć rozbiór i objaśnianie. Niejeden kandydat zawodu nauczycielskiego mógłby nabrać z tego błagalnego tonu przekonania, że rozbiór i objaśnianie utworów czytanych w szkole, to jakaś najmniéj pożądana rzecz, że się najlepiéj będzie można podobać, gdy się najmniéj będzie wyjaśniać, a całą rzecz będzie się załatwiać czytaniem to przez ucznia, to przez nauczyciela, raz takim głosem, drugi raz innym, przybieraniem do tego odpowiednéj postawy, deklamacyą i t. p., któréj to metody, jak to już wyżéj powiedzieliśmy, ma nawet według autora „Uwag nad rozbiorem Dr. Tretiaka" wymagać „i d e a l n y c e l" wychowania.

Wskazówki wysilają się na wyliczenie wszystkich szkód, jakie wyjaśnianie sprowadzić może, a wcale nie uwydatniają korzyści, jakie rozbiór i objaśnianie przynieść powinny, co jest niewłaściwością. Albowiem jak ujemne tylko skutki sprowadzić może niewłaściwy rozbiór taki n. p., jaki we Wskazówkach znachodzimy pod tytułem „Metodyczny rozbiór ustępu „Koncert myśliwski" lub tam zastosowywane wyjaśnianie, gdzie go nie potrzeba, gdzie rzecz sama jasno przemawia do czytelnika, tak pominięcie rozbioru i objaśnienia właściwego tam, gdzie jest niezbędne, pociąga za sobą te same skutki i pozbawia uczniów tych korzyści z lektury, jakie im przynieść powinna. Ale silne a nawet za silne antidotum podane w metodycznych rozbiorach, mających służyć za wzór, pozbawia owe wywody Wskazówek ujemnego skutku, ponieważ szukający w tym względzie pouczenia zamiast dochodzić dopiero z niejasnych i sprzecznych przepisów Wskazówek, jak i ile rozbierać, co i jak objaśniać w ustępie odczytanym, pójdzie raczéj za wzorem p. da-

nym : exempla trahunt. Ale niestety musimy o nim wtedy powiedzieć: Incidit in Scyllam, qui vult vitare Charybdin.

Pierwszy ustęp w rozdziele „Objaśnianie" zawiera uwagi, które Wilhelm o interpretacyi (Erklärung) podaje na str. 158. i 159. Mianowicie, że zrozumienie opierać się powinno na saméj osnowie rzeczy odczytanéj; uwagi zewnątrz wniesione o tyle są stósowne, o ile są niezbędne do osiągnięcia zrozumienia; trzeba ucznia do tego przyzwyczajać, aby się starał sam dochodzić myśli pisarza, z tego, co tenże powiedział, więc z odczytanych zdań i wyrazów; baczne zwracanie uwagi na wszystkie niekiedy nawet najdrobniejsze części zdania, scisłe zdawanie sobie sprawy z tego, dlaczego autor to lub owo powiedział, są to środki zdaniem Wskazówek na tém miejscu wiodące ucznia do należytego zrozumienia rzeczy. Skoro zrozumiał dobrze stopniowo zdania, ustępy i złożoną z nich całość, łatwo potém zdoła podać porządek myśli w miarę potrzeby i stosownie do przedmiotu albo sam, alko przy pomocy nauczyciela, albo używając książki.

Uwagi odnoszące się do objaśniania rozpoczynają się z drugim ustępem, który tak brzmi:

„Jeżeli pewne objaśnienia okażą się koniecznymi, przedewszystkiem o tém pamiętać należy, żeby objaśniać tylko to, co objaśnienia istotnie potrzebuje; powtóre, ażeby ile możności sami uczniowie dochodzili właściwéj myśli pisarza, nauczyciel zaś kierował tylko ich pracą. Jeżeli jednak do lepszego zrozumienia rzeczy potrzebne są objaśnienia, zawsze powinny być krótkie i zwięzłe".

W tém brzmieniu ustęp ten utrzymać się nie może; uwaga w drugiem zdaniu wypowiedziana, aby uczniowie sami dochodzili właściwéj myśli pisarza, jest już w pierwszym ustępie wypowiedzianą, przeto tu zbyteczną; a zdanie trzecie rozpoczyna się od słów: „Jeżeli jednak", chociaż tuż przedtém jest tak samo zaczynające się zdanie i w téj saméj materyi. Następnik w zdaniu pierwszém powinien tak brzmieć jak następnik w tém zdaniu trzeciém. Całe

bowiem pierwsze zdanie zawiera uwagę bez któréj można się obejść. Uwaga ta żąda, aby, jeżeli się okaże, że pewna rzecz lub miejsce w ustępie potrzebuje koniecznie objaśnienia „przedewszystkiem" o tém pamiętać, aby to miejsce lub tę rzecz objaśniać a nie inną objaśnienia nie potrzebującą, jak gdyby się to samo przez się nie rozumiało. Zdanie nasze o téj uwadze jest takie, że może ona być dobrą, ale dla tego nauczyciela, który uznaje przy czytaniu ustępu w klasie, że potrzeba w niejedném miejscu wyjaśnienia, ale go nie daje, bo n. p. nie wie, jak wyjaśnić, a tam znowu często wyjaśnia, gdzie nie potrzeba wyjaśnienia. Takiemu nauczycielowi można przypomnieć, ażeby, gdy uzna, że w pewném miejscu potrzeba koniecznie objaśnienia „przedewszystkiem" tam wyjaśniał a nie tam, gdzie uznaje, że nie potrzeba objaśnienia i z tym jeszcze dodatkiem, aby się do tego w domu należycie przygotował. Ale jako uwagę ogólną uważamy za zbyteczną. Andrz. Wilhelm w przytoczoném powyżéj dziełku str. 159. wyraża się znacznie odmienniéj w téj saméj uwadze. Mówi on tam tak: „wo Erklärung nothwendig ist, muss diese auf das zum Verständnisse wirklich Nothwendige beschränkt werden und alles ausschliessen, was nichts zum Verständnisse beiträgt." Nie mówi, ażeby, jeżeli pewne miejscę w utworze czytanym wymaga wyjaśnienia, to wyjaśnienie do tego miejsca ograniczyć, a nie przystępować z wyjaśnieniem po pominięciu tego miejsca, do miejsca innego, nie wymagającego wyjaśnienia, lecz żeby wyjaśnienie ograniczyć do téj miary, jakiéj potrzeba do osiągnięcia zrozumienia czyli, żeby się nie zapuszczać w zbyt rozwlekłe objaśnienia i zamiast sprawić zrozumienie na drodze jak najkrótszéj, objaśnieniem rozwlekłém i od rzeczy odwodzącém opóźniać je i utrudniać. Ogólna reguła w tym względzie brzmi u Wilhelma tak na str. powyżéj wymienionéj: „was von selbst verständlich ist, muss nicht erklärt werden wollen," ale nie tak: „jeżeli się okaże w pewném miejscu objaśnienie konieczném, należy to miejsce objaśniać, co istotnie objaśnienia potrzebuje," bo to się samo przez się rozumie.

Zdaniem naszém mógłby więc ten ustęp we Wskazówkach tak brzmieć:

„Jeżeli do zrozumienia rzeczy w ustępie czytanym koniecznie potrzeba pewnego objaśnienia, to objaśnienie to ma się ograniczyć do podania tych tylko wiadomości, które są rzeczywiście potrzebne do uzyskania zrozumienia. Ponieważ zaś i te wiadomości w takiéj tylko mają być podane mierze, jaka wystarcza do zapośredniczenia zrozumienia, przeto objaśnienia będą zwięzłe i nie długie. Ale nie mogą one także mniéj podawać wiadomości, aniżeli potrzeba do zrozumienia rzeczy, boby wtedy nie były istotnemi objaśnieniami; stąd wynika, że przy swéj zwięzłości muszą być objaśnienia także dokładne".

Po wyliczeniu następnie rodzajów objaśnień jakoto: rzeczowych, językowych, gramatycznych, stylistycznych, estetycznych z podaniem ich definicyj umieszczają Wskazówki zaraz potem taki ustęp:

„Oczywistą jest rzeczą, że z postępem nauki objaśnienia coraz mniejszą odgrywać będą rolę, aż w końcu w klasach najwyższych ograniczą się do tych szczegółów, które będą konieczne do zrozumienia całości."

Jeżeli weźmiemy wyrażenie: „objaśnienia (rozumie się te, które właśnie wyliczone zostały) mniejszą będą odgrywały rolę" w tém znaczeniu, że z postępem nauki coraz mniéj ich będzie potrzeba, to również i ten ustęp nie może się utrzymać w dotychczasowém swojém brzmieniu; albowiem nie da się to tak powiedzieć o wszelkim rodzaju objaśnień, naraz, lecz o pewnym tylko rodzaju. Tak n. p. z postępem nauki mniéj będzie potrzeba zajmować się przy lekturze objaśnieniami gramatycznemi i językowemi a natomiast więcéj rzeczowemi, jakotéż będzie potrzeba podawać wiadomości odnoszące się do stylistyki, estetyki, historyi literatury etc.; gdy jednych objaśnień mniéj będzie potrzeba, to drugich więcéj. Ale, żeby wszystkich naraz z postępem nauki coraz mniéj było po-

trzeba, tego nie można powiedzieć: właśnie z postępem dopiero nauki może się okazywać potrzeba pewnych objaśnień, których potrzeba na niższym stopniu nauki wcale nie zachodziła, a Wskazówki każą wszystkim objaśnieniom z postępem nauki ustępować tak, że na najwyższych stopniach nauki jużby objaśnienia żadnéj nie miały roli do odegrania. Mogłoby to chyba wtedy mieć miejsce, gdyby uczniowie już na niższych stopniach nauki zapoznali się z tém wszystkiém, co z gramatyki, stylistyki, estetyki wiedzieć należy, aby utwór czytany tak co do treści jak i formy należycie rozumieć; wtedy z postępem nauki coraz mniejsza zachodziłaby potrzeba przy lekturze takich objaśnień. Ale ponieważ się uczniowie stopniowo zapoznawają z tém, co ze stylistyki, estetyki, z historyi literatury etc. wiedzieć mają, przeto nie można powiedzieć, żeby te objaśnienia z postępem nauki coraz mniejszą odgrywały rolę.

Jeżelibyśmy zaś chcieli tłómaczyć „rola objaśnień" przez „znaczenie objaśnień" to także nie da się powiedzieć, żeby się to znaczenie z postępem nauki mniejszém stawało; bo objaśnienia jako objaśnienia mają na wszystkich stopniach nauki jedno i to samo znaczenie, jedno i to samo zadanie do spełnienia, czyli jednę i tę samę rolę.

Ustęp ten na tém miejscu we Wskazówkach tém trudniéj zrozumieć, że Wskazówki same przy omawianiu szczegółowo postępowania w poszczególnych klasach przeznaczają dla pewnego rodzaju objaśnień pewien stopień nauki. Oto na str. 31. powiadają że w klasie I. i II. objaśnienia mogą być rzeczowe albo językowe, albo gramatyczne; na str. 32. mówią, że w klasie III. i IV. oprócz podawania obiaśnień językowych i rzeczowych a niekiedy gramatycznych jak w klasie I. i II. odtąd zwraca nauczyciel stale uwagę na stronę stylistyczną rzeczy czytanych; na str. 36. twierdzą, że w klasach V. — VIII. objaśnienia rzeczy czytanych odmienną nieco przybierają postać; dotąd były uwagami gramatyczno — stylistycznymi odtąd stają się przeważnie estetyczno — li-

terackimi rozbiorami. Jakże to pogodzić z treścią ustępu, o którym mówimy?

Ale ostatecznie do zrozumienia, skąd się wziął ten ustęp na tém miejscu we Wskazówkach, dopomoże nam Andrz. Wilhelm. Czytamy u niego na str. 160 uwagę: „bei fortschreitendem Unterrichte wird die Erklärung immer mehr beschränkt werden und auf höheren Stufen sich meist nur auf gewisse Einzelheiten erstrcken, auf deren Verständnisse das Verständniss des Ganzen beruht.“ U Wilhelma jest ta uwaga na swojém miejscu; poprzedza ją kilka wzorków rozbioru (Erklärung) czyli wysnuwania zrozumienia z rzeczy saméj, o czém już poprzednio wspomnieliśmy. Z tych pierwszy jest taki: „Hans hatte sieben Jahre bei seinem Herrn gedient.“ Wer hatte gedient? bei wem hatte er gedient? Ostatni zaś taki: Ob es nun gleich öffentliche Ambarvalien gab, so feierte doch auch jeder Hausvater, der etwas Ackerland besass das Fest für sich allein mit seiner Familie indem er ein Lam, ein junges Schwein und ein Kalb, deren jedes noch an der Mutter sog zum Opfer darbrachte, wobei ihm seine Kinder und Hausleute mit Jauchzen folgten und einer mit Eichenlaub bekränzt den Chor aufführte, welcher der Ceres als der Erfinderin des Ackerbaues ein Loblied sang.“ Afterform für die Erklärung, powiada Wilhelm, in zwei Theile (bis wobei) zu trennen. Es gab nicht nur öffentliche, sondern auch Privatambarvalien. Welche nannte man Privatambarvalien? Feierte jeder Hausvater solche? Wodurch feierte er sie? Was opferte er? U. s. w. Was enthält also der Absatz? Eine kurze Schilderung der Privatambarvalien. Niekiedy potrzeba w takiéj analizie, powiada Wilhelm, opuszczone pojęcia i myśli uzupełnić. N. p. „Wir flohen (konnten) aber (nicht entrinnen, denn) indem wir uns retten wollten wankten die Häuser und stürzten über uns zusammen.

Po wzorach takiéj interpretacyi wypowiada Wilhelm owę uwagę: Bei fortschreitendem Unterrichte wird die Erklärung immer mehr beschränkt werden etc. Rozumie się, że taka wskazana

interpretacya czyli analiza z postępem nauki będzie mogła być ograniczoną, albowiem uczeń stosownie do stopniowego rozwoju umysłu nie będzie potrzebował zawsze, takiego szczegółowego wyłuszczania myśli celem zrozumienia ustępu, lecz po samém odczytaniu go będzie pojmował zawarte w nim myśli i je na zapytanie powtarzał dokładnie lub streszczał. Ale Wskazówki wyliczywszy wszystkie rodzaje objaśnień od gramatycznych do historyczno-literackich umieściły pod nimi ten ustęp z Wilhelma, który przeto odniesiony do rzeczy powyżéj wypowiedzianych zawiera twierdzenie mylne, bo Wilhelm nie o objaśnieniach z metryki, estetyki, historyi literatury etc. mówi, że coraz mniejszą rolę odgrywać będą, lecz o analizie ustępu, odbywać się mającéj, celem zapośredniczenia zrozumienia.

Ustęp ten przeto we Wskazówkach mógłby na tém miejscu właściwie tak brzmieć:

„Oczywistą jest rzeczą, że z postępem nauki jeden rodzaj objaśnień ustępować będzie z miejsca piérwszego na drugie miejsce, a na jego miejsce wchodzić będzie inny rodzaj objaśnień, jak się to wskaże przy omawianiu objaśniania lektury w poszczególnych klasach".

Daléj następuje we Wskazówkach ustęp dłuższy, który się rozpoczyna od tych słów:

„Podane właśnie wskazówki co do objaśnień w ogóle, w wyższym jeszcze stopniu dotyczą utworów poetyckich . . ."

Przytoczone powyżéj słowa będzie każdy rozumiał tak, że, jeżeli autor poprzednio w ogólności zwracał uwagę na to, aby objaśnień ani za wiele ani za mało nie było i aby tę objaśnienia ani za wiele ani za mało nie mówiły, lecz zawsze ograniczały się do téj miary, jakiéj potrzeba do zapośredniczenia zrozumienia, to na te okoliczności należy przy lekturze utworów poetycznych jeszcze bardziéj uważać. Również każdy będzie rozumiał, że wypowiedziane w pierwszym ustępie tego rozdziału żądanie, żeby bacznie zwracać uwagę na wszystkie, niekiedy nawet na najdro-

bniejsze części zdania, ściśle zdawać sobie sprawę z tego, dlaczego autor to lub owo powiedział, bo to są środki wiodące ucznia do należytego zrozumienia rzeczy, w wyższym jeszcze stopniu dotyczy utworów poetyckich t. j., że przy tych utworach jeszcze baczniéj należy zwracać uwagę na wszystkie niekiedy nawet na najdrobniejsze szczegóły, czyli części zdania i je objaśniać. Ale gdy się takie pojmowanie tych słów jako coś całkiem naturalnego przedstawia, autor Wskazówek nadaje w dalszym rozwoju rozpoczętego zdania tym wskazówkom co do objaśnień w ogóle zupełnie jednostronny charakter i uważa za rzecz potrzebną tę ich jednostronność w traktowaniu poetyckich utworów jeszcze bardziéj uwydatnić; powiada bowiem dalej tak, że dla tego w wyższym jeszcze stopniu dotyczą one poetyckich utworów, bo przy tych w podawaniu objaśnień jeszcze wstrzemięźliwszym ma być nauczyciel, niż przy utworach prozaicznych, „tu bowiem w podawaniu objaśnień jeszcze wstrzemięźliwszym ma być nauczyciel.” Z tego „jeszcze” wynika, że poprzednie wskazówki ogólne miały by się odnosić przedewszystkiem do wstrzemięźliwości od objaśniań w ogóle a teraz przy poetyckich utworach należało tylko silniéj tę wstrzemięźliwośc zalecić. Jeżeli Wskazówki miały wziąć sobie za zadanie propagowanie przedewszystkiem wstrzemięźliwości od rozbioru utworów i ich objaśnień, to sądzimy, że należało było także tytuł do téj intencyi zastósować.

Na ten temat wstrzemięźliwości pisze autor dalej tak: „Nie owo mniéj lub więcéj obfite światło, które nauczyciel rzuca na utwór, nie owe mnogie przybory, którymi go otoczy, wywrą wpływ na duszy młodzieńca i na jego sercu, lecz sama treść utworu i żyjący w nim duch potężny. Niech się przeto nie zdaje nauczycielowi, że szeroko rozwijając utwór jakiś poetyczny, rozbierając go do najdrobniejszych szczegółów najlepiéj spełnia swą powinność. Owszem takiem postępowaniem zniechęci młodzież do czytania i nigdy zamierzonego celu nie osiągnie. Jeżeli nauczyciel z jednéj strony

zręcznymi wskazówkami usunie tylko przeszkody, utrudniające zrozumienie utworu, a z drugiéj strony wskaże na to, czegoby może umysł młodociany sam nie spostrzegł, zresztą zaś w niczém uwagami swymi nie wpłynie na wrażenie uczniów, które powinno być czyste i swobodne, niech będzie przekonany, że siła poetyckiego utworu i jego piękność na młodém i wrażliwém sercu ucznia wywrą wrażenie." Odpowiadamy na to, że wrażenie utworu będzie wtedy czyste i swobodne, jeżeli uczeń będzie ten utwór należycie rozumiał. Otóż obowiązkiem jest nauczyciela wpływać na wrażenie, ale w tym kierunku, aby ono mogło rzeczywiście nastąpić t. j. ma w ten sposób interpretować i objaśniać, aby utwór całą potęgą mógł na uczniów oddziałać. Nauczyciel ma przez czytanie utworów piśmiennych w klasie kształcić uczucie i wpływać na wyobraźnię i rozum. Otóż jak nie byłoby właściwém jeżeliby się wysuwał przed utwór i zajmywał uczniów swymi indywidualnymi wywodami tak, żeby utwór schodził na drugi plan, tak też nie powinien opuszczać utworu i czynić zależném oddziaływanie jego na uczniów od przypadkowego takiego lub owakiego pojęcia jego, lecz ma mu stale towarzyszyć i przez uchylanie przeszkód dopomagać do wpływu należytego w owych trzech kierunkach. Jaki utwór wpływ wywarł, to musi nauczyciel zawsze wiedzieć i mylne zrozumienie sprostować, bo od czegoż miałby być w klasie? Tak mówi W. Schrader (Erziehungs-und Unterrichtslehre §. 124 str. 486. 4te wyd.): „Die Erklärung soll dergestalt sein, dass das Schriftwerk durch sich selbst mit voller Gewalt auf die Schüler wirken könne." Jeżeli autor Wskazówek nie każe w tym ustępie rozbierać do najdrobniejszych szczegółów bo nauczyciel zniechęca młodzież do czytania takiém postępowaniem, dlaczegoż w pierwszym ustępie tego rozdziału nazwał zwracanie uwagi na wszystkie nawet na najdrobniejsze części zdania i zdawanie sprawy szczegółowo, z tego, dlaczego autor utworu to lub owo powiedział, znakomitymi środkami, wiodącymi ucznia do

należytego zrozumienia rzeczy ? Jak to pogodzić tę tu uwagę o rozbiorze poetyckich utworów w przeciwstawieniu do prozaicznych z wręcz przeciwném postąpieniem w praktyce, w metodycznych rozbiorach podanych w „Dodatku" do Wskazówek, gdzie dwa prozaiczne ustępy „O różnych materyałach do pisania" i „Podobieństwo, które Chrystus Pan o siewaczu wypowiedział" rozebrane są pierwszy za pomocą 45 pytań a drugi za pomocą 64 pytań, a z dwóch poetycznych „Koncert myśliwski" i ballada „Powrót taty" pierwszy rozebrany jest za pomocą 68 a drugi tak pojętny sam przez się za pomocą 80 pytań? Dlaczego się ta liczba pytań w rozbiorach poetycznych utworów tak potęguje? Jak to pogodzić te klasyczne rozbiory, które tém mnóstwem szczegółowych pytań, niepobudzających zresztą w znacznéj swojéj części do myślenia żadnego, obudzają zniechęcenie u nauczyciela nawet i wrażenie utworu zacierają, a cóż dopiero u chłopców na niższym stopniu nauki z tą zasadą z takiém tu przekonaniem wypowiedzianą? Czyżby do zręcznego tylko usunięcia przeszkód, utrudniających zrozumienie i do tego, aby w niczém nie wpłynąć na wrażenie rzeczywiście potrzeba było w jednym ustępie 68 a w drugim 80 pytań ? A wieleż też to przypuszczają Wskazówki pytań przy szerokiém rozwijaniu utworu poetycznego, przeciw jakiemu to właśnie piszą ? Czy przy takiéj masie pytań może być mowa o „czystém i swobodném" wrażeniu poematu, o wrażeniu, które on ma wedle Wskazówek bez żadnego wpływu nauczyciela jedynie swoją siłą i pięknością wywrzeć na wrażliwe serce ucznia ? Albo, czy też może te wszystkie sprzeczności nie pochodzą stąd, że rozmaite ustępy tego rozdziału mają rozmaite źródła, z których wyszły, a rozbiory same wykonane są znowu wedle codziennéj praktyki, są wzięte z rzeczywistości, która w przedstawieniu piękniejszą się wydaje, bo trochę do ideału podniesioną? A może to ma swoję przyczynę w téj zasadzie, że teorya co innego a praktyka co innego, że w teoryi można wygłaszać najpiękniejsze zasady, ale praktyka idzie swoimi torami?

Nie pojmujemy w końcu, co Wskazówki rozumieją przez „owo obfite światło" przez „owe mnogie przybory" i przez „przeszkody utrudniające zrozumienie." Światłem i przyborami, przez które utwór staje się zrozumiałym dla uczniów, są: wysnuwanie myśli z osnowy saméj, objaśnienia rzeczowe, historyczno-literackie etc., a przeszkodami są to niejasności rozmaite, wynikające z braku rozumienia związku gramatycznego, wyrazów, myśli etc. Czyżby uchylenie tych niejasności przez owo światło i owe przybory miało być dobrem tylko przy objaśnianiu prozaicznych utworów, a przy lekturze poetycznych utworów miałożby to być niestósowném i wręcz przeciwny skutek odnosić?

Dlaczego Wskazówki każą nauczycielowi tylko szeroko rozwijać utwór, a potem prawią przeciw niemu; dlaczego nie przypuszczają, że może się znaleść nauczyciel, który zbyt wąsko będzie rozwijał utwór i nie protestują podobnież i przeciw wąskiemu rozwijaniu, lecz ciągle tylko przeciw szerokiemu? Jak zbyt szerokie tak i zbyt wąskie, może nie być dobre, a kto ma miarę dawać, powinien na jedno i drugie uważać.

Chociaż jest rzeczą naturalną, że nie światło i przybory mają wpływ na duszę młodzieńca wywrzeć, ale ponieważ one mają dopomóc, aby utwór wywarł należyty wpływ, przeto nie uważamy za potrzebne tak się szeroko przeciw nim rozwodzić, choćby tylko w teoryi.

Tego zalecenia innéj miary w objaśnianiu utworów poetycznych, a innéj w prozaicznych nie znachodzimy ani w instrukcyach zarysu organiz. z r. 1849, ani w nowych instrukcyach z r. 1884, ani w Wilhelmie, ani w Schaderze. Wszędzie w tych dziełach czytamy, czy to przy podawaniu wskazówek do objaśniania i rozbierania utworów prozaicznych, czy poetycznych jednę i tę samę uwagę. Tak n. p. w instrukcyach z r. 1884 str. 130 czytamy: „Die Gedankenentwickelung geschieht in Verbindung mit der nöthigen sachlichen Erklärung. Dabei gilt als oberster Grundsatz nicht mehr

zu erklären als zum Verständniss wirklich nothwendig ist, aber auch nicht weniger, denn die Erklärung soll dass Interesse für den Stoff erwecken, nicht abstumpfen.— Die Lectüre poetischer Stücke richtet sich nach den oben gegebenen allgemeinen Bemerkungen." Co więcéj Schrader §. 123 str. 481. mówi, że przy lekturze poetycznych utworów z têm większą starannością i dokładnością postępować należy. „Was an Gedichten zu lernen ist, das muss natürlich mit doppelter Sorgfalt und Eindringlichkeit in der angegebenen Weise (jak przy prozaicznych ustępach) behandelt und möglichst schon so weit eingeprägt werden, dass die häusliche Arbeit des Schülers sich auf eine gründliche Wiederholung beschränkt. Ta jednak „Sorgfalt i „Eindringlichkeit" nie rozumie się tak, żeby jakąś n. p. łatwą balladę rozbierać za pomocą 100 pytań.

Po têm ostrzeżeniu przed rzucaniem światła na utwory poetyczne i przed używaniem przyborów, mających je otoczyć, wypowiadają niespodzianie Wskazówki takie zdanie: „Wszelkie okolicznościowe moralizowanie zamiast pożytku tylko szkodę przynosi" i na dowód tego powołują się na Andrz. Wilhelma dziełko str. 161 i 162 (1870). Pomiędzy uwagami poprzednimi a tą uwagą o okolicznościowém moralizowaniu nie ma związku. Zdanie w tém miejscu o moralizowaniu, czy i kiedy jest stosowném i do celu wiodącém, uważalibyśmy za właściwe i na swojém miejscu wtedy, gdyby poprzednio była mowa o objaśnianiu poematów treści etycznéj; ale ponieważ Wskazówki nie mówiły poprzednio o poematach zawierających prawdy ogólne, wydaje się nam ta tu uwaga najprzód bez związku a potem sama w sobie mylną. Andrz. Wilhelm powiada w w przytoczoném miejscu, że bardzo ważnym względem przy traktowaniu lektury jest wpływ czyli oddziaływanie na uczucie. Wpływ na uczucie może być bardzo łatwo przesadzony, mianowicie przy lekturze takich utworów, w których autor chce uwidocznić w przykładach (opowiadaniach) prawdy, uczucia, etyczne zasady, ponieważ w tym wypadku może być nauczyciel łatwo zwiedzionym do uczynienia dobrego za wiele. Nauczyciel uniknie niebezpieczeństwa zdziałania za wiele dobrego, jeżeli będzie miał przed oczyma cel, który ma osiągnąć i jeżeli nic nie doda, skoro zobaczy, że ów cel osiągnięty został. Cel zaś ten polega na têm, aby przykład wywarł wrażenie na serce. Gdy przykład wrażenie sprawił, to dalszy rozwój

uczucia i dążności szlachetnéj odbywa się w duszy ucznia sam od siebie, ale wtedy tylko naturalnie, prawdziwie i w zupełności, jeżeli się tego rozwoju nie przerywa przez odwrócenie uwagi od wewnętrznego procesu na zewnętrzne okoliczności, albowiem gdy się to stanie, niszczy się obraz, który się już do duszy dostał, ale się jeszcze w niéj trwale nie wyrył, a na którego oglądaniu spoczywa uczucie, i wrażenie zaciera się znowu. Zadaniem przeto jest nauczyciela tak przykład wyłożyć i wyjaśnić, aby wywarł wrażenie; jeżeli przykład moralny nie wywrze go sam od siębie, to nie pomoże żadna prócz tego sucha nauka, gdyż tego uczucia, które miał przykład obudzić, osobno nauką udzielić nie można; gdy go zaś wywrze to dodatkowa nauka zbyteczna. Przy lekturze takich to poematów i w takim wypadku powiada Wilhelm: Fern zu halten ist alles Moralisiren, das keine andere Wirkung hat, als dass der Schüler statt eines mit dem Bilde empfangenen lebendigen und dauernden Gefühls dürre Lehren und nicht immer richtig verstandene aus der Schule nach Hause bringt, die das Herz kalt lassen. Dlaczego się więc przy lekturze takich poematów po przyprowadzeniu uczniów do ich zrozumienia wstrzymać należy od dawania oprócz tego suchych nauk moralnych, jest po tym wywodzie rzeczą jasną i uwaga jest w związku. Ale, jeżeli się ją w oderwaniu od tego wywodu wypowie, to trudno ją nawet zrozumieć. Albowiem, jeżeli jakie moralizowanie może wpływ pozytywny wywrzeć to okolicznościowe, bo zacząć ni stąd ni zowąd morały prawić to zaledwie do słuchania ich można przynaglić, a o żywym wpływie ich na serce trudno mówić, bo brak związku przyczynowego i stąd ich zrozumienia. Musi być jakaś okoliczność, aby się na niej można oprzeć i wziąć powód do moralizowania, które wtedy będzie okolicznościowem i najwięcéj może skutecznem. Ale co innego jest, jeżeli taką okoliczność już poeta zużytkował w utworze i dał w nim żywy przykład zasady moralnéj; wtedy rozchodzi się tylko o przyprowadzenie do zrozumienia tego przykładu. Nawiązywanie zaś do téj okoliczności jeszcze dalszych morałów jest zbytecznėm i odwodzącem od danego przykładu. Gdy więc Wilhelm w takich okolicznościach mówi: Fern zu halten ist alles Moralisiren, wypowiadają Wskazówki i bez tych okoliczności: „Wszelkie moralizowanie okolicznościowe zamiast pożytku tylko szkodę przynosi,” co nie daje

tego sensu, jaki ma uwaga Wilhelma w związku z owym wywodem. Sądzimy więc, że tę wskazówkę można podać, ale w odniesieniu do lektury takich utworów, których treścią lub przewodnią myślą jest jakaś etyczna zasada.

Przy końcu tego ustępu podają jeszcze Wskazówki sposób, w jaki się mają uczniowie przygotowywać z zadanych im naprzód do przeczytania w domu utworów, które mają być czytane w szkole. Wskazówki każą uczniom wypisywać w zeszycie wszelkie wyrazy i zwroty, których nie rozumieją, nie mniéj téż wszystkie co do rzeczy nieznane im szczegóły. Nauczyciel zaś przedtém, nim do czytania przystąpi, ma się przekonać o ile uczniowie to zadanie wykonali. Odpowiadamy na to, że, jeżeli na to tylko mają wszystkie te rzeczy wypisywać, aby się nauczyciel przekonał, o ile wypisali, to można śmiało zaniechać tego żądania. Bo cóż to za cel? Instrukcye z r. 1884 mówią także o tém wypisywaniu, ale wytykają mu inny zupełnie cel. Nie na to mają uczniowie wypisywać nieznajome im rzeczy, aby się nauczyciel przekonał, o ile je wypisali, lecz na to aby w czasie lektury w szkole prosili nauczyciela o danie im wyjaśnienia, jeżeli jakaś rzecz im nieznana a w zeszycie zanotowawana pominiętą przez nauczyciela przy nauce została (Instr. lekt. kl. III. i IV. ustęp: Die Präparation). Głównym celem domowéj preparacyi ucznia ma być (jak się wszystkie w tym punkcie instrukcye zgadzają) nie przygotowanie się w odpowiedni sposób do rozbioru, lecz dokładne zapoznanie się, o ile to przez własną pracę osiągnąć może, z treścią utworu zadanego. Ponieważ zaś po takiém zapoznaniu się z treścią utworu w domu, zapytać się może w szkole podczas czytania lub rozbioru ustępu o nieznane mu wyrazy lub inne rzeczy i bez poprzedniego wypisywania ich sobie w zeszyt, przeto i ten powód uważamy za nie wystarczający do żądania wypisywania, które pomnaża tylko niepotrzebnie pisaninę domową. Nie wiemy, dlaczegoby się uczeń nie miał zapytać z książki, która przed nim leży, o to, co mu jest nieznanem, lecz miałby dopiero wyszukiwać to w zeszycie? W czasie rozbioru ustępu ma uczeń całą uwagę zwróconą na nauczyciela i na treść ustępu; gdy mu w tym ustępie jakiś wyraz będzie nieznany, pocóż ma zwracać się do zeszytu, tam go odczytywać i dopiero po przeczytaniu go w zeszycie o jego znaczenie się pytać, gdy może to uczynić zaraz po od-

czytaniu wyrazu nieznajomego w książce? Gdyby uczeń mógł w domu po wypisaniu tych nieznajomych mu wyrazów znaleść do nich oraz odpowiedne znaczenie sposobem przygotowywania się w językach starożytnych, toby wypisywanie takie jeszcze miało jakieś uprawnienie. Ale gdy się w ten sposób z ustępów lektury w języku ojczystym nie przygotowuje, wystarczyłoby zdaniem naszem, jeżeliby sobie takie wyrazy w jakikolwiek sposób w książce naznaczył.

Następnie określają Wskazówki szczegółowo postępowanie przy lekturze w 4ech pierwszych klasach. W klasie I. pożyteczną ma być często rzeczą, jeżeli się nauczyciel po odczytaniu tytułu zapyta uczniów, o czém ma być mowa; uczeń ma tym sposobem łatwiéj pochwycić główną myśl całości. Nie wiemy dlaczego Wskazówki wymieniają tu, że to tylko w I. klasie ma być pożyteczną rzeczą. Przy metodycznym rozbiorze „Koncertu myśliwskiego" każą się Wskazówki oto zapytywać także w III. kl. Kiedy i w jakim celu uważalibyśmy takie zapytywanie się za potrzebne, wskażemy to przy ocenianiu rozbioru owego ustępu.

Ustęp poetyczny powiadają Wskazówki zawsze od razu odczytać należy. Po odczytaniu całości następuje powtórne czytanie częściami, (jak to Wskazówki przy rozbiorze metodycznym wspomnianego ustępu polecają) i objaśnienia rzeczowe, albo językowe, albo gramatyczne. Po objaśnieniu całości utworu następuje znowu odczytanie całego utworu.

O ile prawidłowem jest postępowanie polegające na odczytywaniu najprzód całego ustępu, potém pierwszéj części jego i objaśnianiu téj części porządkiem zdań, następnie na odczytaniu drugiéj części i objaśnianiu jéj znowu zdanie za zdaniem i tak daléj aż do końca ustępu, nad tém także zastanowimy się przy ocenieniu rozbioru „Koncertu myśliwskiego".

W klasie III. i IV. mają się zastanawiać uczniowie nad budową całości, nad wstępem, rzeczą właściwą i zakończeniem; daléj nad istotą ustępu i nad ważniejszymi tegoż źródłami (n. p. wstęp a persona i ex re; wstęp od rzeczy ogólniejszéj lub przeciwnie; od rzeczy podobnéj lub przeciwnie i t. d.); rzecz właściwą dzielą na części główne pierwszego rzędu i drugiego rzędu; uważają na logiczny związek pomiędzy zakończeniem a rzeczą właściwą; uczą się dla uzmysłowienia sobie budowy całości ozna-

czać części literami i liczbami (A = wstęp, B = rzecz właściwa C = zakończenie; I, II, = części główne czyli pierwszego rzędu, 1., 2, = części drugiego rzędu, daléj a, b, = części trzeciego rzędu) i t. d. W taki sposób mają się uczyć praktycznie sztuki dysponowania."

Tak o takiem zgłębianiu istoty i źródeł wstępu, jakoteż o takiem szczegółowem uzmysławianiu jego budowy musimy powiedzieć najprzód, że nie odpowiadają stopniowi nauki i rozwojowi umysłowemu ucznia, powtóre, że zbyt szczegółowe uzmysławianie budowy odbywać się może kosztem wpływu treści i myśli ustępu na ducha młodzieży; albowiem jest ono rozszarpywaniem ustępu na części i cząstki, nie dającem „swobodnie" działać utworowi całością swoją na „naiwnie przystępne" i „wrażliwe" serca uczniów, i stąd niewłaściwém. Uzmysłowienie budowy ustępu „Koncert myśliwski" dokonane przez Dr. Tretiaka wedle tu podanych formułek z przeniesieniem téj operacyi na tablicę, pozostawia uczniom w głowie po lekturze tego ustępu tylko liczby i litery jako znaki pewnych rzeczy, które sobie wedle tych liczb i liter dopiero przypominać muszą; wrażenie zaś czyli wpływ utworu na uczucie i wyobraźnię zaciera. Jesteśmy za odpytywaniem i opowiadaniem treści utworu, za uwydatnianiem w słowach głównych i podrzędnych momentów ustępu, jakoteż za określeniem stosunku poszczególnych części do siebie, ale nie jesteśmy za przenoszeniem na tablicę tych operacyi za pomocą liter i liczb i to wielkich liter i małych liter, rzymskich liczb i arabskich liczb; bo taka algebra w rozbiorze utworu poetycznego, obarcza tylko pamięć, co która litera i liczba ma oznaczać i nie dozwala utworowi „bezpośrednio swą siłą i pięknością" działać.

Pomówiwszy następnie powtórnie o praktyczném zaznajamianiu uczniów w klasie IV. z najważniejszymi zasadami i prawidłami stylistyki i poetyki, o uwydatnianiu różnicy pomiędzy stylem prozaicznym a poetyckim, o zwracaniu uwagi uczniów na budowę całości z wszystkimi jéj częściami głównymi, podrzędnymi, drugorzędnymi, trzeciorzędnymi etc. podaje autor Wskazówek uwagi nad traktowaniem lektury w 4ech wyższych klasach (V — VIII)

Na str. 37. pisze tak: „Również przez rozbiór utworu nie należy rozumieć rozszarpywanie go na tysiączne części i cząstki,

a potem układania tych cząstek według pewnéj rzekomo estetycznéj formułki. — Lecz przez rozbiór należy rozumieć wyświecenie zdania, jakie sobie autor wytknął i poznanie środków, jakich do tego użył."

Zgadzamy się zupełnie na powyższe dwa zdania z tym tylko dodatkiem, że Wskazówki stósownie do poprzednio zaleconego sposobu dysponowania mogłyby wtedy słusznie wypowiadać, że przez rozbiór nie należy rozumieć rozszarpywania utworu na tysiączne części, gdyby się rzeczywiście rozchodziło o to tylko, aby na tysiączne części i cząstki nie rozszarpywać, bo na setne części rozszarpują same. Drugie zdanie bardzo słuszne, tylko znowu nie wiemy, jak je pogodzić z nazwaniem zaraz w ustępie następnym postępowania tych, którzy nie pozwalają utworowi samemu działać — bardzo błędnem. Jeżeli utwór potrafi sam tak działać na naiwnych jego młodych czytelników, że jasném im będzie tak zadanie, jakie sobie autor wytknął, jakoteż da im zrozumieć środki, jakich do tego użył, to nie potrzeba rozbioru mającego dopiero to wszystko wyświecać.

Ustęp ten następny na temat wstrzemięźliwości od rozbioru i objaśnień brzmi tak: „Co powyżej o objaśnieniach w ogóle powiedziano, tutaj z szczególnym przyciskiem powtórzyć należy. Bardzo błędne jest postępowanie tych, którzy nie pozwalają utworowi samemu działać na wrażliwe serce ucznia, lecz za swój obowiązek uważają krok za krokiem za rękę niejako prowadzić ucznia i każdy szczegół umiejętnie mu tłómaczyć. Takie postępowanie zabija ducha utworu, ściera zeń barwę świeżości, nadto niszczy wszelki pedagogiczny wpływ, jaki utwór piękny na wraźliwém, naiwnie przystępném sercu ucznia wywrzeć powinien, a wreszcie zniechęca ucznia do dalszego samodzielnego czytania, bo tenże widząc, ile to przygotowań, jakiéj pomocy potrzeba do rzekomego zrozumienia utworu, nie mając ufności we własne siły, nie czyta w tém przekonaniu, że nie dałby sobie rady."

Gdy Wskazówki mówią, ze bardzo błędne jest postępywanie tych którzy nie pozwalają samemu utworowi działać, lecz prowadzą ucznia w rozbiorze krok za krokiem za rękę niejako i tłómaczą mu każdy szczegół umiejętnie, to wynikałoby z tego, że w interpretacyi utworów poetycznych dwie są tylko możliwe metody:

albo pozwalanie utworom samym działać — metoda najwygodniejsza — albo prowadzenie ucznia krok za krokiem czyli wyjaśnianie mu zdania za zdaniem od początku aż do końca ustępu i wytłómaczenie szczegółów jako summum całego rozbioru i interpretacyi; czegoś pośredniego między tymi dwoma sposobami nie miałoby być; przeciwieństwem do pozwalania utworom samym działać miałoby być tylko prowadzenie ucznia w rozbiorze krok za krokiem. Jest to bardzo mylne pojmowanie metody nauki; jest trzeci sposposób rozbioru utworów, pośredni, prowadzący rzeczywiście do celu. Czém zaś jest to pozwalanie utworowi samemu działać, a czém szczegółowe tylko wyjaśnianie zdania za zdaniem w ustępie, wykażemy to w rozbiorze „Uwag" autora nad metodycznym rozbiorem Koncertu myśliwskiego, napisanym przez Dr. Tretiaka. Tu tylko powiemy, na co już poprzednio wskazaliśmy, że Wskazówki chcąc wywalczyć panowanie w teoryi maxymie pozwalania utworom samym działać, zawarły kompromis z przeciwnikami i uczyniły im ustępstwo z całego serca w praktyce, bo podają tak umiejętnie szczegółowe analizy utworów w „Dodatku" do pierwszéj części, że na lepsze sami zwolennicy téj metody zdobyćby się nie mogli. Uczyniły to zapewne dla świętego spokoju; ale cóż z tego, cel wychowania nie chce ratyfikować takiego układu i zezwolić, aby w praktyce panowała tylko sama analiza a synteza zadowalała się królowaniem w teoryi, lecz żąda, aby obydwie metody podały sobie ręce do wspólnego dzieła.

O postępowaniu, prowadzącém ucznia krok za krokiem, powiada autor, że zabija bezwarunkowo ducha utworu, ściera zeń barwę świeżości, nadto niszczy wszelki pedagogiczny wpływ, jaki utwór piękny na wrażliwém naiwnie przystępném sercu ucznia wywrzeć powinien. Jest to także niesłuszne twierdzenie. Czy to można o każdém prowadzeniu krok za krokiem tak powiedzieć? Czyż nie może być prowadzenie, chociaż krok za krokiem, takie także, że nie będzie zabijać ducha, lecz sprawiać będzie, że ten duch utworu do uczniów przemawiać będzie, że barwę świéżości utworu ożywi i właśnie przez to wpływ pedagogiczny wywrze? Czyż, jeżeli się gdzie okaże takiego prowadzenia potrzeba, należy go zaniechać dla jego rzekomo ujemnych bezwarunkowo skutków? Toby na jedno wyszło; bo od niezrozumiałego dla uczniów utworu trudno wy-

magać wywarcia korzystnego pedagogicznego wpływu. Takie tylko analizy ścierają barwę świeżości z utworu i niszczą pedagogiczny wpływ, jakie znachodzimy w Dodatku do Wskazówek i jaką jest analiza Dr. Tretiaka, dokonana za wzorami Wskazówek.

Ale nie dosyć było jeszcze ostrzegania przed objaśnieniami. Wskazówki rozróżniają objaśnianie także w toku czytania podawane i ostrzegają, aby być z nimi bardzo oszczędnym. Odpowiadamy na to, że objaśnienia, czy to się je będzie dawało na początku czytania, czy w toku. czy przy końcu czytania, nie mogą być ani zbyt oszczędne ani zbyt hojne, lecz takie zawsze, jakie powinny być. Nakazywać z góry, żeby były bardzo oszczędne na nic się nie przyda; bo u nauczyciela rozumnego będą zawsze takie, jakich miejsce w utworze i istota objaśnienia wymaga.

Po tylokrotném jednak upominaniu, błaganiu i ostrzeganiu przed objaśnieniami zakończają Wskazówki ten rozdział upomnieniem się za objaśnieniami mówiąc tak:

„Objaśnienia, do których w toku czytania nie było zręcznéj sposobności, połączyć należy ze zdawaniem sprawy, bo jeżeli się okaże, że ten lub ów szczegół niejasnym jest dla uczniów, powinien go nauczyciel późniéj dodatkowo objaśnić."

Uczynić przewodnią myślą znacznéj części uwag żądanie, aby jak najmniéj było objaśnień przy lekturze utworu poetyckiego, a wkońcu pisać, aby objaśnienia do których nie było „zręcznéj sposobności" połączyć ze sprawozdaniem i dodatkowo je dawać, to trochę dziwnie wygląda. Nauczycielowi, wiedzącemu, do czego ma przez lekturę utworu uczniów doprowadzić nie braknie zręcznéj sposobności do dania takich wyjaśnień, od których zrozumienie całości i jéj wpływ na ducha uczniów zależy. Wracanie napowrót do objaśnień przy zdawaniu sprawy nie da się pogodzić z prawidłowém, metodyczném postępowaniem zwłaszcza, jeżelibyśmy zdawanie sprawy tak pojmowali, jak je autor Wskazówek pojmuje.

Zastanówmy się więc teraz nad pojmowaniem przez autora Wskazówek zdawania sprawy. Rozdział ten rozpoczyna autor takim ustępem:

„Nie dość jest utwór jakiś przeczytać i zrozumieć, trzeba jeszcze umieć z niego zdawać sprawę. Jest to najważniejsza część lektury. Powiedziano bowiem powyżéj, że na podstawie lektury u-

czeń nabyć ma wprawy w języku ojczystym do tego stopnia, iżby wrodzony instynkt językowy zamienił z czasem w świadomą w nim biegłość. Otóż chcąc się nauczyć wyrażać swe myśli gładko i poprawnie, musi oprócz zrozumienia rzeczy, które jest więcéj bierną stroną lektury, umieć także to, co zrozumiał gładko wyrazić. Do tego służy właśnie zdawanie sprawy z rzeczy przeczytanéj i zrozumianéj."

Gdy autor mówi : nie dość jest zrozumieć jakiś utwór, lecz trzeba jeszcze u m i e ć z niego zdawać sprawę, to zachodzi pytanie, jak się ma rozumieć to tu „umieć"? Czy „umieć" znaczy tu tyle, co „być w stanie" „zdołać" lub „potrafić", czy téż znaczy tylko „znać właściwy sposób zdawania sprawy"? Zdaje się że to „umieć" powinnoby tu oznaczać, że uczeń musi się zapoznać z właściwymi sposobami zdawania sprawy; bo, kto zrozumiał ustęp i jest mu pod tym względem jasno w głowie, to spodziewać się należy, że u tego będzie także jasno w mowie czyli że ten potrafi zdać sprawę z tego, co zrozumiał, a rozchodzi się tylko o to, żeby we właściwéj formie zdawał, któréj się przeto powinien nauczyć. Sokrates także mawiał : omnes in eo, quod sciunt, satis eloquentes sunt. Ale analizujmy ustęp daléj, może się pokaże, że to „umieć" co innego ma oznaczać. Autor nazywa zdawanie sprawy najważniejszą częścią lektury; na podstawie lektury ma uczeń nabyć wprawy w języku ojczystym do tego stopnia, iżby wrodzony instynkt językowy zamienił z czasem w świadomą w nim biegłość. A z tèj okoliczności wyciąga daléj autor wniosek, że uczeń chcąc się nauczyć wyrażać swe myśli gładko i poprawnie — musi umieć także to, co zrozumiał, g ł a d k o wyrazić. Chcąc się nauczyć — musi umieć (!) To, czego się chce dopiero nauczyć, to musi już umieć. Jeżeli uczeń musi umieć to, co zrozumiał, g ł a d k o wyrazić, to nie będzie potrzebował chcieć dopiero się uczyć g ł a d k o swe myśli wyrażać, bo umiejąc to, co zrozumiał, g ł a d k o wyrazić, będzie umiał i swoje myśli g ł a d k o wyrażać zwłaszcza gdy swoje myśli możemy tylko w tych rzeczach wyrażać, które zrozumieliśmy, albo, o których przynajmniéj sądzimy, żeśmy je zrozumieli. Otóż do tego powiadają w końcu Wskazówki, że uczeń musi umieć g ł a d k o w y r a z i ć t o, co zrozumiał, chcąc się nauczyć gładko wyrażać swe myśli, służy zdawanie sprawy z rzeczy przeczytanéj i zrozumianéj. Z tego

więc wywodu wynika, że owo: „umieć zdawać sprawę" ma znaczyć: „umieć" gładko wyrazić, co zrozumiane zostało. Jeżeliby uczeń poprawnie czyli gładko tego nie wyrażał, to chociażby wiernie myśli utworu wyłuszczał i we formie odpowiednéj sprawozdaniu, toby się to wedle tego tu wywodu nie mogło nazywać, że umie zdawać sprawę. Nie wierne wyłuszczenie myśli i we formie odpowiednéj sprawozdaniu, lecz poprawność języka miałaby decydować o tem, czy uczeń umie, czy nie umie zdawać sprawę. Tymczasem rzecz się ma inaczéj; żąda się od ucznia opowiedzenia lub streszczenia tego, co przeczytał i co z nim przez pytania przerobione zostało w pierwszym rzędzie w tym celu aby mieć próbę zrozumienia; to tak nazwane zdawanie sprawy jest próbą zrozumienia i uzupełnieniem jego. Przez to dopiero, że uczeń zmuszony jest wyrażać myśli pojęte w rozmaitéj formie, ćwiczy się oraz w poprawném gładkiém wyrażaniu się, gdyż nauczyciel poprawia tak zrozumienie mylne jak i wyrażanie się niepoprawne. Cel wyuczenia się gładkiego wyrażania się osiąga się pośrednio przez żądanie dowodu zrozumienia, który ma uczeń dać przez to, że w odpowiednéj sprawozdaniu formie pojęte myśli utworu wyłuszczy dokładnie lub streści. Wilhelm, za którym autor Wskazówek w tych dwóch rozdziałach idzie, zalicza na str. 158 tę czynność, którą autor Wskazówek nazywa sprawozdaniem, do środków zapośredniczających zrozumienie, pomiędzy którymi interpretacya (die Erklärung) pierwsze zajmuje miejsce, „weil das Verständniss zunächst durch die Erklärung vermittelt, zum richtigen Lesen, Vortragen, Nacherzählen, Angeben des Inhaltes aber vorausgesetzt und durch diese Thätigkeiten erprobt und vollendet wird." Do ćwiczenia się zaś tylko w samem gładkiem mówieniu, poleca używać ustępy, które przez samo odczytanie są zrozumiałe, a interpretacyi i rozbioru treści nie wymagają, v. str. 164: Lesestücke, welche durch blosses Lesen vollständig verstanden werden, erfordern weder eine Erklärung noch ein Eingehen auf den Inhalt. Man kann sie zur Uebung im Sprechen und Vortragen nacherzählen oder memorieren lassen; an Inhaltsangaben sind sie nur dann zu benützen, wenn sich der Inhalt ohne besondere Schwierigkeiten in Hauptpunkten überblicken lässt." Autor zaś Wskazówek uważa sprawozdanie w ogóle za ćwiczenie się tylko w gładkiém wyrażaniu.

Ale w to już, jak autor chce, gładkie wyrażanie przez ucznia téj rzeczy, którą zrozumiał, ma wplatać nauczyciel wedle owéj przy końcu rozdziału poprzedniego danéj Wskazówki objaśnienia tych rzeczy, do objaśnienia których nie było „zręcznéj sposobności" przy objaśnianiu właściwem. Jeżeli autor z objaśniania i zdawania sprawy poczynił osobne rozdziały we Wskazówkach i zdawanie sprawy oddzielnie od objaśniania pojmuje i traktuje tak, że naprzód odbywa się szczegółowe objaśnianie ustępu całego, czyli szczegółowa analiza bez zdawania równocześnie sprawy z poszczególnych części ustępu, które dopiero po szczegółowéj analizie po raz pierwszy ma wystąpić, to przy takiéj metodzie traktowania lektury nie powinna zachodzić potrzeba dawania dodatkowo jeszcze objaśnień tam, gdzie się już tylko ma rozchodzić o gładkie wyrażenie tego, co przez szczegółową analizę zrozumianem być miało.

Jak się na tę metodę zapatrujemy określimy to bliżéj przy ocenieniu rozbioru „Koncertu myśliwskiego."

Z tego tylko zapatrywania się autora Wskazówek na „zdawanie sprawy" zrozumieć możemy ustęp we Wskazówkach na str. 41. który tak brzmi:

„Ponieważ zadaniem téj części nauki jest zaprawiać uczniów do gładkiego wyrażania swych myśli, powinien nauczyciel wiele okazać taktu w obec naturalnéj nieudolności uczniów. Wiedząc, że i słabsi pod jego okiem powinni nabrać śmiałości i zaufania we własne siły, nie będzie ciągle przerywał toku odpowiedzi pytanego ucznia, lecz ile możności zawsze pozwoli mu rozpoczęte zdanie skończyć, niektóre rażące błędy zręcznie w toku opowiadania sprostuje, o inne zapyta po skończeniu odpowiedzi, a mniéj rażące na razie wyrozumiale pominie w tém przekonaniu, że z czasem po dłuższém ćwiczeniu same ustąpią."

Gdyby się przy takiem sprawozdaniu rozchodziło tylko o gadanie gładkie, to możnaby go i nie przerywać; ale, jeżeli uczeń rozpoczyna sprawozdanie, a nauczyciel widzi z tego, że mylnie rzecz pojął i mylnie przedstawia to musi mu przerwać i już to przez innych uczniów już to sam sprostować mylne pojęcie, aby się innym nie udzieliło. Jeżeli nauczyciel po przeczytaniu utworu przerobił odpowiednio treść ustępu przy jego rozbiorze, jeżeli żądał przy tym rozbiorze sprawozdania z poszczególnych części jego i dał przy

téj sposobności należyte wyjaśnienie szczegółów, od których pojęcie całości zależało,to ma prawo tak do sądzenia, że i słabsi uczniowie mogli przez uwagę nabyć właściwego zrozumienia ustępu, jak i do żądania, żeby przy powtórzeniu w następnéj godzinie sprawozdania dali je tak, jak podczas rozbioru ustępu w głównych i zasadniczych myślach ułożone zostało. Szkoła to nie parlament, gdzie przerywanie mowcy nie jest na miejscu; ale, aby w parlamencie późniéj obywatel umiał dobrze zdawać sprawę i mu nie przerywano, musi nauczyciel uczniowi przerywać; gdzie zobaczy, że potrzeba przerwać.

„Nie będzie mu ciągle przerywał toku odpowiedzi“, powiadają Wskazówki. Taką uwagę można stosować tylko do nauczyciela nieudolnego; jeżeli bowiem uczeń mówi dobrze, a nauczyciel miałby mu ciągle przerywać, to widoczna, że role powinny się zmienić: uczeń powinien być wtedy nauczycielem a nauczyciel uczniem. Nauczyciel powinien przerywać tam, gdzie należy przerwać; nieprzerwanie tam, gdzie potrzeba, będzie takim samym błędem, jak przerwanie tam, gdzie nie ma potrzeby przerwania.

„Niektóre rażące błędy zręcznie sprostuje w toku opowiadania, o inne zapyta po skończeniu odpowiedzi.“ To chyba na to, aby po skończonéj odpowiedzi uczniowie pozostali pod wpływem gramatyczno-stylistycznych poprawek zamiast pod wpływem treści kształcącéj.

„A mniej rażące na razie wyrozumiale pominie w tém przekonaniu, że z czasem po dłuższém ćwiczeniu same ustąpią.“ Jeżeli nauczyciel mniej rażące będzie ciągle pomijał, to nie wiedzieć, dlaczegoby miały po dłuższem takiém ćwiczeniu same ustąpić. Raczéj namnoży się ich więcéj, bo się od jednego ucznia i takim udzielać będą, którzy ich zrazu nie popełniali.

W ostatnim ustępie na téj saméj stronicy pisze autor tak: „Nigdy jednak nie powinien do tego dopuszczać (nauczyciel), ażeby uczniowie mechanicznie na pamięć wyuczali się czy to opowiadania treści, czy innego rodzaju sprawozdania z rzeczy przeczytanéj“. Ale nie znachodzimy żadnego podanego środka, jak do tego nie dopuścić lub temu zaradzić. Wilhelm podaje w dwóch miejscach, ale zawsze jeden i ten sam środek. Na str. 163 w 3cim ustępie powiada: „Selbstverständlich ist der eine wie der andere Auszug den Schülern nie zu dictiren, etwa zur Erzielung scheinbar glänzender

Leistungen, sondern stets von den Schülern selbst, nötigesfalls auf leitende Fragen des Lehrers aus dem Lesestücke herauszufinden„; na str. zaś 165 pisze: „Wiederholt muss bemerkt werden, dass den Schülern nichts zu dictiren ist, weder Erklärung noch Inhaltsangabe denn sie würden das Dictirte immer einlernen und dann bei dem nächsten besten nicht erklärten Lesestücke ratlos stehen, wärend sie durch die Behandlung der Schulstücke dahin geführt werden sollen, dass sie in Gelesenes ohne Leitung eindringen können".

Na str. 42 powiada autor: „Skoro się przekona nauczyciel, że uczniowie przyswoili sobie jakiś ustęp tak, iż nawet mierni sprawę z niego dać mogą, przystąpi do czytania nowego ustępu, tém bardziéj, że czas skąpo jest wymierzony, a materyał wypisów obfity". Uwaga zbyteczna i nie należąca do zakresu uwag metodycznych nad zdawaniem sprawy z przeczytanego ustępu, lecz do zakresu ogólnych uwag dydaktycznych. Przystępowanie zresztą do lektury nowego ustępu, gdy się nauczyciel przekona, że i mierni już uczniowie umieją z przeczytanego zdawać sprawę, jest czémś tak naturalném, że wątpimy, żeby zachodziła potrzeba normowania tego dopiero osobną Wskazówką. Przecież nauczyciel przekonawszy się że uczniowie umieją z jednego lub drugiego ustępu zdawać sprawę nie zaniecha dalszéj lektury i nauki, lecz musi przystąpić do nowego ustępu. Uwaga ta ogólna, do nauki wszystkich przedmiotów odnosząca się, brzmi właściwie tak, żeby się nauczyciel ani zbyt długo ani zbyt krótko nie zatrzymywał przy przerabianéj materyi w klasie, albowiem pierwsze pociąga za sobą znużenie a drugie pobieżne niedokładne przyswojenie sobie przez uczniów materyału naukowego.

Ale wróćmy do str. 38. Autor powiada, że zrozumienie jest więcéj bierną stroną lektury. Nie pojmujemy tego zapatrywania się na zrozumienie, które jest duchem wywołującym inne czynności, spiritus movens wszystkiego, co się przy lekturze utworu odbywać może. Jeżeli zrozumienie jest bierną stroną lektury to czémże będzie niezrozumienie? To, co się tylko przez zrozumienie odbywać może t. j. zdawanie sprawy, to to ma być czynną stroną lektury, a zrozumienie bierną? Zdawanie sprawy jest zrozumieniem jakiem kolwiek to zrozumienie jest; bierną stroną lektury jest niezrozumienie, bo nie uzdalnia do uczynienia z lektury żadnego rozumnego użytku.

W drugim ustępie powiada autor, że „czynność ta ucznia (zdawanie sprawy) polega na tém, że odpowiada na pytania, przez nauczyciela mu zadane". Cóż to znowu za określenie czynności zdawania sprawy? W każdéj kwestyi i w każdym przedmiocie, jeżeli uczeń w klasie odpowiada to odpowiada na pytania nauczyciela; tak też przy sprawozdaniu z ustępu czytanego musi poprzednio usłyszeć pytanie nauczyciela, a po tém zdaje sprawę. Ale to się samo przez się rozumie i taka definicya zdawania sprawy nie jest żadną definicyą. W rozbiorach metodycznych, umieszczonych w „Dodatku" zadawanych jest po kilkadziesiąt pytań i dawane są odpowiedzi; czy przez tę tak tu daną definicyą, na czém czynność zdawania sprawy polega, ma się rozumieć zdawanie sprawy w takiéj formie, jaką w rozbiorach znajdujemy? Wprawdzie i to jest zdawanie sprawy, ale ze szczegółów, są to odpowiedzi na poszczególne pytania, których po kilkadziesiąt znajdujemy, a autor mówił w ustępie pierwszym tego rozdziału, że sprawozdanie polega na gładkiém opowiadaniu tego, co uczeń przeczytał i zrozumiał, którego przerywać nie należy. Jakże to pogodzić te definicye?

Ale mimo tego dwukrotnego określenia dla wszystkich stopni nauki na czem ta czynność polega, określa autor w ustępie trzecim tego rozdziału, na czém ta czynność polega na najniższym stopniu nauki, mówiąc że polega na krótkich, ale pełnych i treściwych odpowiedziach na pytania nauczyciela. Że ta czynność ma polegać na odpowiedziach na pytania nauczyciela, to taka defiinicya dana już została w drugim ustępie; nie wiemy przeto, dlaczego autor daje znowu taką samę defiinicyą, ale specyalnie dla najniższego stopnia nauki. Czy może różnicę definicyi sprawozdania na najniższym stopniu nauki ma stanowić ta okoliczność, że autor dodaje „polega na krótkich odpowiedziach"? To się nam nie zdaje, bo w rozbiorze „Koncertu myśliwskiego" w klasie III., która przecież nie jest najniższym stopniem nauki, odpowiedzi są bardzo krótkie, zamykające się nie raz w jednem lub dwu słowach. Ustęp ten brzmi tak:

„Z treści utworu zdawać może uczeń sprawę w sposób rozmaity. Na najniższym stopniu czynność ta odbywa się urywkowo w formie krótkich odpowiedzi ucznia na pytania nauczyciela. Odpowiedzi te mają być pełne i treściwe, — w taki sposób pytaniami i

odpowiedziami przerabia się treść całego utworu. Dopiero po tego rodzaju dialektycznêm przerobieniu rzeczy można żądać od uczniów drugiego rodzaju sprawozdań t. j. ciągłego opowiadania treści".

Nie wiadomo jednak z tego, czy się ma tylko na najniższym stopniu w sposób dialektyczny przerabiać rzecz, po którem to przerobieniu dopiero można żądać ciągłego „opowiadania treści", czy się ma to odnosić i do innych stopni nauki. Wprawdzie mówi autor na początku tego ustępu o najniższym stopniu nauki, ale kończąc wywód zwrotem: „można żądać od uczniów drugiego rodzaju sprawozdań," nie mówi przez to jasno, czy od uczniów tylko na najniższym stopniu nauki, czy od uczniów w ogóle na każdym stopniu nauki? Nam się zdaje, że przerabianie treści utworu pytaniami i odpowiedziami może się odbywać na wszystkich stopniach nauki nie tylko na najniższym stopniu. Od tego to właśnie przerabiania zależy właściwy wpływ utworu na ducha uczniów; ono to musi odpowiadać wszelkim wymaganiom prawidłowego postępowania; ma uwydatniać w przeczytanym ustępie myśli przewodnie i wpajać pojęcie tendencyi utworu. Przy takiem to przerabianiu zdaje uczeń sprawę z poszczególnych części utworu i z ich pojęcia i otrzymuje objaśnienia rzeczowe, językowe, stylistyczne etc. stósownie do stopnia nauki i właściwości ustępu.

Autor zalecił dotychczas w tych dwóch rozdziałach następujące postępowania przy lekturze: na str. 29. mówi autor o opieraniu zrozumienia na osnowie rzeczy, o zwracaniu uwagi na wszystkie niekiedy nawet na najdrobniejsze części zdania, o scisłém zdawaniu sprawy, dlaczego to lub owo powiedziano w utworze; na str. zaś 30. protestuje, przeciw szerokiemu rozwijaniu utworu jakiegoś poetyckiego i rozbieraniu go do najdrobniejszych szczegółów a zaleca postępowanie, polegające na usunięciu tylko z jednéj strony przeszkód, utrudniających zrozumienie, a z drugiej strony na wskazaniu na to, czegoby może umysł młodociany sam nie spostrzegł; na str. 37. wskazuje autor taki rozbiór ustępu, który wyświeca zadanie, jakie autor wytknął i daje poznać środki, jakich do tego użył; na téj saméj zaś stronicy poleca postępowanie, którego wielką zaletą ma być, aby nauczyciel odsłonił tylko piękność utworu, potém stanął niejako na uboczu i pozwolił samemu utworowi wpływać na wrażliwe serce uczniów; gani zaś postępowanie, które prowadzi

ucznia krok za krokiem i każdy mu szczegół umiejętnie wytłómacza; na str. zaś 38 nakazuje autor szczegółowe dialektyczne przez pytania i odpowiedzi przerobienie treści utworu jako pierwszy rodzaj sprawozdania, po którém ma nastąpić ciągłe „opowiadanie, treści" utworu. Ale w końcu podają Wskazówki metodyczne rozbiory, wykonane w ten sposób, że autor zaczyna analizę od pierwszego zdania w ustępie i idzie tak porządkiem zdań aż do końca ustępu, zapytując się, co każde zdanie lub wiersz wyraża. Jak więc z tego widzimy, miałby nauczyciel dość obfity wybór zaleconych metod postępowania przy lekturze utworów piśmiennych, byle tylko jedna metoda nie znosiła drugiéj tak, że po zestawieniu ich na jednym placu nie pozostaje przy życiu żadna oprócz tak zwanych metodycznych rozbiorów w Dodatku.

Jeszcze kilka słów powiemy o sposobach zdawania sprawy, które wyliczają Wskazówki, nim przystąpimy do ocenienia metodycznych rozbiorów Koncertu myśliwskiego.

Na str. 39 mówi autor tak: „Opowiadanie treści" utworu może być dwojakie. Albo uczeń opowiada wypadki w porządku artystycznym t. j. tak, jak je przedstawił autor; albo szykuje je tak, jak w czasie po sobie następowały. W pierwszym razie opowiadanie ściśle trzyma się wzoru, w drugim razie ma pozór większéj samoistności." Drugi ustęp na téj stronicy rozpoczyna tak: „Trzecim sposobem zdawania sprawy z treści rzeczy przeczytanéj jest zwięźle podana treść czyli streszczenie. Streszczenie utworu może się odbywać w sposób dwojaki. Albo opowiadający osobę swoję w głąb cofa, wysuwając naprzód samę treść utworu, albo sam zajmuje wyższe niejako stanowisko i zdaje tylko sprawę z tego, co autor opowiada. W pierwszym razie rozwija samo zdarzenie, przedstawia jeden szczegół po drugim, nie okazując niczém, że to jest tylko sprawozdanie z cudzego opowiadania, — w drugim razie uwzględniając sposób w jaki autor rzecz całą kreśli, używa zwrotów: „naprzód przedstawia autor . . . , kończy autor . . ." i t. p. zwrotami".

Wyrażenie się w pierwszym ustępie: „Opowiadanie treści" utworu może być „dwojakie", i następne w drugim ustępie: „trzecim sposobem zdawania sprawy jest zwięźle podana treść czyli streszczenie" sprawiają niejasność i zagmatwanie w określeniu tych sposo-

5

bów zdawania sprawy. Aby „zwięzłe streszczenie“ miało tworzyć przeciwieństwo do tego, co autor poprzednio przez „opowiadanie treści„ chce powiedzieć, to potrzeba powiedzieć zamiast „opowiadadanie treści“ „powtórzenie wolne opowiadania wedle jego pełnéj, istotnéj treści“ ‚jak się to Wilhelm wyraża str. 163. Das Nacherzälen des Gelesenen nach seinem vollen wesentlichen Inhalte. To powtórzenie opowiadania może być dwojakie; albo uczeń opowiada wypadki w porządku artystycznym autora, albo w tym porządku, w jakim po sobie w rzeczywistości następowały, ale to opowiadanie jest zawsze pełne, dokładne. Temu pełnemu powtórzeniu opowiadania można przeciwstawić drugi rodzaj zdawania sprawy t. j. „zwięzłe streszczenie″, co Wilhelm nazywa „Auszug″. To zwięzłe streszczenie może się odbywać w ten sam dwojaki sposób, co pełne powtórzenie opowiadania t. j. albo przez rozwijanie wypadków w porządku artystycznym autora, albo w porządku naturalnym, jak po sobie następowały.

Streszczenie wypadków w porządku, w jakim je autor przedstawił przy użyciu zupełnie pojedynczych zdań we formie zależnéj od związku całości daje tak zwane naśladowcze streszczenie (imitirender Auszng.); streszczenie zaś polegające na podaniu tylko głównych momentów całości daje szkic fragmentaryczny (fragmentarischer Auszug); streszczenie w końcu polegające na podaniu tylko dyspozycyi daje tabelaryczny szkic (tabelarischer Auszug).

Tak przedstawia tę rzecz Wilhelm i podaje wzorki streszczenia naśladowczego i fragmentarycznego.

Tak zaś jeden rodzaj zdawania sprawy jak i drugi t. j. powtórzenie opowiadania wedle pełnéj jego treści, jak i streszczenie można uskuteczniać w dwojakiej formie: albo zdający sprawę wysuwa naprzód samę treść utworu i rozwija jeden szczegół po drugim nie okazując, że to jest tylko sprawozdanie z cudzego opowiadania; albo może wysunąć swoję osobę naprzód, używając zwrotów: „najprzód przedstawia autor“. . . “ „następnie opisuje . . . .“, „w końcu mówi . . . “

Autor Wskazówek nazwał streszczenie trzecim sposobem zdawania sprawy, i powiada, że ono tylko może się odbywać we formie sprawozdawczéj; ale to tak nie jest, albowiem także powtórzenie opowiadania wedle pełnéj treści, jakeśmy to powiedzieli, może się

odbywać sposobem sprawozdawczym. Jeżeli „streszczenie“ ma stanowić trzeci sposób zdawania sprawy, to chcielibyśmy wiedzieć, co stanowi dwa pierwsze sposoby, i jak się nazywają. Odpowiedzi we Wskazówkach na to nie mamy. To, co autor nazywa „opowiadanie treści“ i o czém powiada, że może się odbywać dwojako albo w porządku artystycznym autora, albo w naturalnym następstwie wypadków, to to nazwane właściwie „powtórzeniem opowiadania w całéj jego treści“ czy się ono tak, czy owak odbywać będzie, stanowi w przeciwstawieniu do „zwięzłego streszczania“ jeden sposób zdawania sprawy, streszczenie będzie przeto drugim sposobem a nie trzecim. Dialektyczne zaś przerabianie treści ustępu, którę autor na str. 38. chciałby nazwać pierwszym rodzajem sprawozdania jest tém czem jest, t. j. dialektycznem przerabianiem. To dialektyczne przerabianie ustępu ma się odbywać właśnie w ten sposób, że nauczyciel może żądać zdania sprawy w dwojaki ów sposób z jego wstępu, z rzeczy właściwéj i zakończenia, z jego przewodnich myśli i z ubocznych okoliczności, dając przy tem potrzebne objaśnienia, jeżeli rozbiór nie ma się stać szczegółową analizą zdania za zdaniem, prowadzeniem krok za krokiem tam, gdzie takiego prowadzenia nie zachodzi potrzeba.

Wyrażanie się: „opowiedz treść“, „opowiadanie treści“ tam, gdzie się rozchodzi o to, co Niemiec wyraża przez „nacherzälen“, nie uważamy za właściwe. „Nacherzählen“ znaczy: „powtórzyć opowiadanie,“ a „powtórzyć opowiadanie“ jest znowu co innego, aniżeli „streścić opowiadanie“. Autor zaś Wskazówek nazywa tu „powtórzenie opowiadania“ „opowiadaniem treści“, obok czego rozróżnia „streszczenie“.

II.

Dwa metodyczne rozbiory „koncertu myśliwskiego“

z Pana Tadeusza

(Wypisy t. III.)

Wskazówki str. 62—67, Muzeum, luty z. 2. str. 53—63 przez Dr. Tretiaka.

Na wstępie do metodycznego rozbioru powyższego ustępu powiada autor Wskazówek, że zaraz po odczytaniu tytułu zapyta

nauczyciel, o czém będzie mowa w tym ustępie, ażeby uczniowie naprzód wiedzieli, o czém mają czytać, jakoteż, ażeby odrazu zdołali uchwycić główną myśl całości; a kiedy uczeń odpowie, że mowa będzie o koncercie, przekona się, czy uczniowie wiedzą dobrze, co znaczy koncert.

Gdy się nad tą uwagą zastanowimy, to musimy powiedzieć, że jak uczniowie w klasie III po odczytaniu tytułu tego ustępu prawdopodobnie wszyscy będą wiedzieli, że o tém czytać będą, o czém tytuł zapowiada, a nie o czém inném, i że z tego względu pytanie to może być zbytecznem, tak trudno przypuścić, aby z samego zapytania się ich, o czém będzie mowa w ustępie i z powtórzenia przez nich tytułu ustępu zdołali od razu uchwycić główną myśl całości; albowiem do uchwycenia głównéj myśli całości, potrzeba odczytania i zrozumienia téj całości,przeto i ten powód do zadawania takiego pytania nie jest wystarczającym. Ale pytanie takie, jak tu, tak i na każdém inném miejscu wtedy nie będzie od rzeczy, gdy zachodzić będzie wątpliwość co do rozumienia przez uczniów tytnłu. W takim wypadku należy przed czytaniem ustępu zapytać się, o czém będzie mowa i tytuł wyjaśnić, aby uczniowie mogli mieć jakieś pojęcie o tem, o czém czytać będą i przeprowadzenie rzeczy z założenia zrozumieli. Po odczytaniu tytułu „Koncert myśliwski“ można się zapytać, o czém będzie mowa, aby objaśnić znaczenie tego tytułu.

Autor Wskazówek mówi, że nauczyciel przekona się, czy wszyscy uczniowie wiedzą dobrze, co znaczy koncert, gdy uczeń na zapytanie, o czèm będzie mowa odpowie, że o koncercie. Odpowiadamy na to, że, jeżeli uczeń odpowie, że mowa będzie o koncercie, winien nauczyciel najprzód sprostować odpowiedź ucznia już to sam już to przez drugiego ucznia a to w tym kierunku, że mowa będzie nie o koncercie w ogóle, lecz o koncercie myśliwskim, bo przecież tytuł opiewa nie „Koncert“, lecz „Koncert myśliwski“. Po tém sprostowaniu, może się zapytać, co rozumieją przez koncert w ogóle, a potém wyjaśni, co rozumieć należy przez koncert myśliwski taki, o jakim jest w tym ustępie mowa. Nie jeden uczeń, który może będzie wiedział, co jest koncert w ogóle, przecież nie będzie rozumiał, co to jest koncert myśliwski; bo może łatwo stosownie do pojęcia, jakiego nabył w życiu o koncercie, rozumieć, że

koncert myśliwski jest to koncert, który daje jeden lub kilku myśliwych w sali na ten cel przeznaczonéj w obec zgromadzonéj publiczności. Ażeby więc uczniowie nie z takiém pojęciem o koncercie myśliwskim do czytania tego ustępu przystępowali, wyjaśni im nauczyciel tytuł „Koncert myśliwski“. Doszedłszy po wyjaśnieniu tytułu do pojęcia koncertu myśliwskiego, głównéj czyli przewodniéj myśli tego ustępu, który czytać będą, jeszcze z tego nawet wyjaśnienia nie będą wiedzieli, a cóż dopiero z powtórzenia samego tytułu, jak chcą Wskazówki. Przewodnią myśl ustępu pojmą dopiero po przeczytaniu i zrozumieniu ustępu.

Daléj powiada autor, że po „zwyczajném“ odczytaniu całego utworu przez ucznia, albo przez nauczyciela samego nastąpi rozbiór, który się rozpocznie od polecenia uczniowi odczytania powtórnie 10 pierwszych wierszy. Po wyjaśnieniu, kto był Wojski zada nauczyciel następujące pytania: „Co nam powiada poeta w pierwszém zdaniu: „Wojski chwycił na taśmie przypięty swój róg bawoli?“ W jaki sposób opisany tutaj róg jako instrument muzyczny? Co mówi poeta daléj w zdaniu: oburącz go do ust przycisnął . . i zagrał? Jak opisane są przygotowania Wojskiego do koncertu?“ etc.

Wskazówki nazywają odczytanie na początku całego utworu „zwyczajnem“. Nie wiemy, czy odczytywanie potem jednéj części utworu, jak np. tutaj 10 pierwszych wierszy i zapytywaanie się następnie o to tylko, co poeta mówi w pierwszém zdaniu jest także „zwyczajnem“, czyli też to jest pomysł Wskazówek, któryby naśladować należało? Na wszelki jednak wypadek nie znachodzimy w rozbiorze żadnego usprawiedliwienia czyli uzasadnienia takiego postępowania, aby żądać najprzód odczytywaania całego ustępu, a potem powtórnie 10 z niego wierszy, a w końcu, aby zapytywać się tylko o to, co poeta mówi w pierwszém zdaniu. Zdaje się, jakoby dlatego należało najprzód cały ustęp przeczytać, aby można potem 10 w. z niego czytać, a te 10 w. dlatego znowu powtórnie odczytać, aby się można zapytać, co nam powiada poeta w pierwszém zdaniu; czyli jakoby tak postępować dla tego należało, bo do tego ostatniego pytania nie można dojść inaczéj jak tylko przez odczytanie najprzód całego ustępu, potem powtórnie 10 z niego wierszy. Z takiego postępowania wynika to, że uczeń nie wie ani

dlaczego mu kazano cały ustęp przeczytać, ani, dlaczego potem powtórnie 10 w. — i to nie mniéj nie więcéj tylko 10 — ani dlaczego się potem nauczyciel pyta tylko o to, co poeta powiada w piewszém zdaniu. Jeżeli się chcemy na razie dowiedzieć od ucznia tylko to, co poeta powiada w pierwszém zdaniu, możeby lepiéj było kazać mu odczytać najprzód tylko pierwsze zdanie; jeżeli mu zaś każemy czytać pierwszych 10 wierszy, to możeby wypadało zapytać go po ich odczytaniu, o czém jest mowa w tych 10 w., aby się uczeń mógł dowiedzieć dlaczego mu je czytać kazano; a jeżeli mu się kazało na wstępie cały ustęp odczytać, to możeby nie było od rzeczy zapytać tego samego, lub innego ucznia o treść ustępu, o to, co głównie w nim uwagę jego na siebie zwróciło. Tym sposobem możnaby zawiązać dyskusyą nad całością w któréj rzecz główna wystąpi naprzód, a okoliczności uboczne zejdą na drugi plan. W takiéj dyskusyi można żądać od ucznia odczytania powtórnego momentów głównych i podrzędnych i zdania z nich sprawy a w razie potrzeby można przeprowadzić w odczytanych częściach analizę celem osiągnięcia należytego zrozumienia. To powtórne odczytywanie będzie uczeń uskuteczniał już z pewném pojęciem znaczenia jego i ze świadomością. Ale kazać uczniowi przeczytać cały ustęp i pominąć to potem zupełnie milczeniem jako niby „zwyczajne" odczytywanie, nie zapytać się o nic, kazać następnie czytać powtórnie 10 w. i to znowu pominąć milczeniem i zacząć się potem zapytywać, co poeta powiada w pierwszem zdaniu, co w drugiem, co w trzeciem i nakazując zawsze z góry to 10 to 11 to 7 w. etc. odczytywać, przejść tak ustęp aż do końca, to już sądzimy najmniéj metodyczném postępowaniem nazwać można. Postępować tak potrafi każdy i bez Wskazówek notabene, jeżeli nie będzie miał poczucia zajmowania się właściwie rzeczą, przez którą ma drugich uczyć.

Że postępowanie przez Wskazówki w rozbiorze tego ustępu zastósowane nie jest właściwe, wynika także z natury rzeczy. Po odczytaniu całego ustępu odnoszą uczniowie z tego klasycznego opisu wrażenie pięknéj doskonałéj gry Wojskiego na rogu myśliwskim. Echo téj gry rozlegało się w puszczy, napełniało ją całą tak, że się zdawało, że się na nowo rozpoczęły łowy. Gra Wojskiego ustaje, echo występuje z puszczy, rozszerza się coraz daléj, ale już

coraz ciszéj, czyściej, stając się coraz doskonalszém, aż znika gdzieś daleko gdzieś na niebios progu. Jak Wojski swoją grą, odbijającą się tak silnie echem w puszczy, wprawił słuchaczów w podziwienie i jak ulatujące téj gry echo i ginące gdzieś w sferze nadziemskiej pociągło za sobą w tę sferę i dusze słuchaczów, tak i poeta klasycznym opisem téj gry i jéj echa sprawia to samo wrażenie. Przy czytaniu ostatniego ustępu, opisującego ulatujące i ginące na progu niebios echo, wędruje i dusza czytelników za tem echem w sferę nadziemską. Ale Wskazówki po odczytaniu ustępu nie wchodzą w to uczucie uczniów, nie starają się je utrwalić, wrażenia gry do świadomości doprowadzić, lecz żądaniem zaraz powtórnego odczytania 10 pierwszych wierszy paraliżują je a szeregiem pytań o przygotowania do koncertu zacierają je następnie zupełnie. Zamiast pytania za wrażeniem ważniéjszém jest dla Wskazówek w téj chwili pytanie: „Co mówi poeta w zdaniu: Wojski chwycił na taśmie przypięty swój róg bawoli?" Gdy Wojskiemu, łowiącemu uchem ostatnie znikające tony, całe towarzystwo, zachwycone, grzmotem oklasków i tysiącem powinszowań dziękuje za prześliczną grę, wywołane klasycznym opisem poety w duszy uczniów to samo wrażenie nie ma sposobności i możności wysłowienia się, bo uczeń musi pierwéj odpowiadać na pytania: czy Wojski brzuch w siebie wciągnął i czy policzki wzdął etc. Jak tego, kto był na koncercie nie zwykliśmy się pytać na samym wstępie po zetknięciu się z nim jak koncertant wyglądał i jego instrument, lecz jak koncert wypadł, tak samo tego, kto czytał koncert opisem oddany, nie będziemy się pytać najprzód o to, jak przygotowania do koncertu są opisane, lecz jak jest koncert oddany; o te ustępy pytać się będziemy, które koncert przedstawiają. Z tego wynika, że gdy się cały ustęp o koncercie przeczytać każe, trzeba się zwrócić do omawiania wrażenia całości. — Jeżeli zaś uczniowie nie dorośli do uchwycenia głównéj myśli całości, lub ustęp nie nadaje się do tego, to należy czytać i interpretować ustępami.

Tak określa postępowanie przy lekturze W. Schrader §. 123 str. 480. mówiąc: „Sollte also der Unterricht in den fremden Sprachen nicht mit dem Worte, sondern mit dem Satze beginnen, so muss, beim Deutschen, wo die sprachlichen Schwierigkeiten fehlen und die Auffassung des Inhaltes das Hauptaugenmerk ist, um einen

bedeutenden Schritt weiter gegangen und gleich mit dem ganzen Lesestück begonnen werden. Dies soll zuerst von den Schülern gelesen, dann von dem Lehrer mit richtiger Betonung vorgelesen werden; hierauf ist der Inhalt abzufragen. In dieses Abfragen sind die unumgänglichen Erklärungen möglichst bündig einzuschalten und ohne jede Abschweifung; hierauf die Schüler zum Nacherzälen zu veranlassen und endlich ist das Stück nochmals von denselben sinngemäss zu lesen" To zalecone czytanie całego ustępu odnosi się do takiego ustępu, który nie jest zbyt długi i którego główną rzecz uczeń może po przeczytaniu ustępu objąć. W dłuższym ustępie może stanowić taką całość jedna jego część, która się już w czytaniu zarysuje; można przeto w takim wypadku zatrzymać dalsze czytanie i tę część traktować metodycznie i do dokładnego jéj zrozumienia uczniów doprowadzić.

Tak się zapatrują na tę sprawę także najnowsze instrukcye z r. 1884., które na str. 130 (Verlag v. A. Pichlers Witwe et Sohn) tak mówią: Auf das Lesen folgt bei prosaischen Stücken eine gedrängte Inhaltsangabe, um den Gesammteindruck des Lesestückes festzustellen. — Schwierigere Stücke grösserer Ausdehung werden absatzweise gelesen: ist ein zusammenhängender Absatz erklärt, so wird der Inhalt zusammengefasst, bei Beschreibungen lässt man die Merkmale angeben, welche zur Erörterung gelangt sind. — Co się tyczy poetycznych utworów, to powiadają te instrukcye, cośmy już przytoczyli powyżéj że się je wedle tych ogólnych zasad interpretacyi traktuje, co prozaiczne utwory. Str. 131: Die Lektüre poetischer Stücke richtet sich nach den oben gegebenen allgemeinen Bemerkungen i stósownie do tego dodają: Zunächst also — ist auf richtiges Lesen hinzuarbeiten. Dann gehe man auf den Inhalt ein doch keineswegs so, dass Satz für Satz in Prosa übertragen wird, sondern durch Fragen, welche auf Vorausetzungen oder Folgen des Stoffes zielen, also nur indirect auf ihn Bezug nehmen und in solcher Vollständigkeit zu stellen sind, dass sie das Verständnis aller Details erproben".

Różnica w traktowaniu poetycznych a prozaicznych utworów ma polegać wedle instrukcyj w tém tylko, że przy zwróceniu się do treści utworu poetycznego nie należy zamieniać odrazu utworu takiego w prozę, lecz należy uczynić treść zrozumiałą bez naruszenia formy.

Schrader mówi, że przy lekturze w języku ojczystym należy o jeden krok naprzód postąpić, ponieważ język nie stawia tych trudności, jakie się ma do pokonywania przy lekturze w obcym języku; dla tego należy zaczynać od przeczytania całego ustępu. Ale Schrader jak i instrukcye wyciągają z tego kroku konsekwencye i każą się zwracać zaraz do odpytania i przerobienia treści, aby ogólne wrażenie przeczytanego ustępu utrwalić. Wskazówki również zaczynają od przeczytania całego ustępu ale nazywają to odczytanie „zwyczajnem" i zwracają się po niém do analizy pierwszego zdania w ustępie; prawdopodobnie więc uważają to odczytanie za nic nieznaczące, które nie wiedzieć, dlaczego się zwyczajnem stało, i z takiem przeto odczytaniem nie rachują się i nie przedsiębiorą tej czynności, która z takiego odczytania poprzedniego całego ustępu wynika. Wskazówki trzymają się w tym względzie słów Wilhelma, który po czytaniu w ogóle (nie mówiąc jednak; czy całego ustępu, czy jednéj tylko części jego) ustanawia analizę (Erklärung) zdania za zdaniem popobnie jak w nauce obcego języka. Jak w swoim dziełku przy nauce łaciny (str. 50) powiada: Dann folgt Lesen, Analisiren, Uebersetzen, tak na str. 161. w uwagach nad traktowaniem lektury w ojczystym języku powiada: Lesen, erklären, für das Verständnis, richtig lesen sind die Forderungen an die Behandlung jedes Lesestückes. Na str. 164 wyraża się Wilhelm tak w téj materyi: Es ist ein ganz mechanischer unfruchtbarer zeittödtender Unterricht, der ebensowol von Ratlosigkeit als Mangel an Vorbereitung zeugt, wenn man nach dem Lesen eines Absatzes oder eines ganzen Lesestückes die Inhaltsangabe von den Schülern schlechtweg und ohne weitere Frage verlangt. Naturalnie żądać „schlechtweg" treści, gdy tę treść potrzeba dopiero omówić, jest rzeczą bezowocną; ale również jest niewłaściwością jaktoteż rzeczą szkodę przynoszącą zwracać się po przeczytaniu całego ustępu i powtórném potem przeczytaniu jdenéj części jego do analizy zdania pierwszego.

Taką samę metodę w traktowaniu ustępu „Koncert myśliwski" zachowuje także Dr. Tretiak: i on każe czytać najprzód cały ustęp, potem każe drugiemu lub temu samemu uczniowi 10 wierszy napowrót czytać z tą różnicą tylko, że nie zapytuje, się następnie co mówi poeta w pierwszém zdaniu, lecz idzie znacznie daléj, bo zadaje pytanie: „O kim jest mowa w pierwszych szesciu wierszach?"

a pytanie drugie brzmi: „Co się mówi o Wojskim w pierwszych trzech wierszach?“ Tu już jest widoczny postęp bo się rozchodzi tylko o 4 wiersze, nieobjęte pytaniem a odczytane przy powtórném czytaniu. Ale i w tym rozbiorze uważane są pytania, jak róg wyglądał i jak się natężal Wojski za ważniejsze od pytań za wrażeniem koncertu i myślą przewodnią ustępu. Ponieważ ten rozbiór zawiera jeszcze praktycznie na tablicy przeprowadzone uzmysłowienie budowy ustępu w sposób przez Wskazówki wskazany a oprócz tego rozwija temat o wpływie muzyki na duszę człowieka, przeto dochodzi liczba pytań z 68 zawartych we Wskazówkach do 95.

W rozbiorach tego ustępu mniéj stosownie zadawane są pytania. chociaż w nauce szkolnéj zadawanie pytań bardzo ważną odgrywa rolę. Pytanie musi być tak zadane, aby ucznia pobudzało do myślenia i formalną siłę jego umysłu rozwijało. O pytaniach w tych rozbiorach zadawanych zwłaszcza we Wskazówkach tego powiedzieć mie możemy. Cóż to bowiem zapytanie: „Co nam powiada poeta w zdaniu: Wojski chwycił przypięty na taśmie swój róg bawoli?“ Nad czém się ma tu uczeń zastanowić? Jeżeli poeta powiada, że Wojski chwycił swój róg, to trudno odpowiedzieć, że nie chwycił, lecz że chwycił. Nie ma się więc o co, pytać. Uczeń czyta następnie, że róg był bawoli centkowany, kręty, jak wąż boa, wie więc dostatecznie, jak róg wyglądał i nie potrzebuje być dopiero do należytego o tem pojęcia przeprowadzony przez szczegółowe pytanie brzmiące: „W jaki sposób opisany tutaj róg jako instrument muzyczny?“ Albo jakiego to głębokiego namysłu wymaga odpowiedź na pytanie: „Co mówi poeta daléj w zdaniu: Oburącz go do ust przycisnął i zagrał?“ Cóż ma uczeń na to odpowiedzieć, jak nie to, co poeta sam powiada: że przycisnął do ust i zagrał. Ale po tych pytaniach następuje pytanie, które zdaje się, że ma być usprawiedliwieniem poprzednich pytań, ale nie pobudza tak samo do żadnego myślenia, jak poprzednie. Brzmi tak: „Jak opisane są przygotowania Wojskiego do koncertu?“ Autor Wskazówek powiada z góry, że to są przygotowania do koncertu, zamiast żeby tę odpowiedź od uczniów wydobyć. Wskazówkom rozchodzi się więcéj oto, jak są opisane przygotowania, aniżeli o określenie przez ucznia, że to, co przeczytał, jest opisem przygotowania do koncertu. Tymczasem najpierw powinno się rozchodzić o to, czem jakaś rzecz jest, a po-

tem dopiero, jaką ona jest. Uczeń czyta n. p. dalėj opis trzeciéj części koncertu; zaczynający się od słów: „Dmie znowu Jakby w rogu były setne rogi“ etc. a Wskazówki zapytują go: „Czy koncert już skończony?“ Do czegoż to pytanie? Jeżeli uczeń czyta opis koncertu, to czém że może być usprawiedliwione zadawanie pytania, czy koncert już skończony? Gdy zaś uczeń czyta po skończonym opisie koncertu opisanie zachowania się Wojskiego i towarzystwa, Wskazówki uważają za potrzebne zadawać w téj chwili pytanie: „Czy w tym ustępie mamy dalszy ciąg treści koncertu?“ Musiałaby to być jakaś niezwykła ograniczoność ucznia, jeżeliby w zdaniach poety: „Wojski odjął od rogu obydwie ręce, rokrzyżował je, róg opadł na pasie rzemiennym i chwiał się“ upatrywał dalszy ciąg treści koncertu.

W pierwszéj seryi pytań zadaje autor przy końcu takie pytanie: „Co wreszcie powiada poeta w dalszych wierszach od: „Róg jak wicher . . . . aż do harmonią pieni?“ Odpowiedzi na to pytanie nie ma we Wskązówkach. Otóż odpowiadamy, że od tych słów rozpoczyna się opis gry Wojskiego i że te wiersze z następnymi aż do: „Zadął z nowu“ tworzą całość t. j. opis pierwszéj części koncertu wraz z opisem wrażenia gry Wojskiego i z opisem złudzenia, w które popadało towarzystwo w skutek echa gry. Z podziałem Wskazówek i takim samym Dr. Tretiaka pierwszéj części tego ustępu zgodzić się nie możemy. Trudno dostrzec, z czego ma to wynikać, żeby uczeń przy powtórném odczytywaniu miał odczytywać 10 pierwszych wierszy. W odpowiedzi na ostatnie pytanie w pierwszéj seryi pytań powiadają Wskazówki, że pierwsze 10 wierszy zawierają opis przygotowań, aż do chwili, kiedy się koncert rozpoczął. Jeżeli ostatnie z tych 10 wierszy opisują rozpoczęcie się koncertu i wrażenie, jakie gra Wojskiego na towarzystwo wywarła, to jest rzeczą naturalną, że należą one do téj części ustępu, która opisuje nie przygotowania do koncertu, lecz sam koncert. Początku koncertu nie można przecież oddzielać od całości, bo wtedy téj całości braknie początku i nie będzie całością. Nie pojmujemy na jakiéj zasadzie początek koncertu zaliczać się ma do przygotowania do koncertu a nie do koncertu samego. Co innego przecież jest: chwycić róg, przycisnąć go oburącz do ust, wzdąć policzki jak banie, zasunąć wpół powieki, wciągnąć w głąb pół brzucha, a zagrać

6*

potem tak, że, gdy się muzyka dostała do puszczy i się tam echem podwoiła, jak poeta powiada, jéj moc, czystość i harmonia pieni wprawiły słuchaczów w zadziwienie; to bowiem jest już początek koncertu a tamto przygotowanie do koncertu. Dr. Tretiak przyjąwszy podział Wskazówek zapytuje się w 9. pytaniu pierwszéj seryi pytań tak: „Co mówi poeta, w dalszych dwóch wierszach:“ „Róg jak wicher wirowatym dechem, Niesie w puszczę muzykę i podwaje echem“? Odpowiedź na to pytanie dana: „Mówi o tém, że głos rogu rochodził się po puszczy i odbijał się w niéj echem“ jest powtórzeniem słów poety w prozie. Ale, gdy się zapytamy, co to jest, czy to przygotowanie do koncertu czyli gry, czy gra sama, to bez wątpienia musi nastąpić odpowiedź że to gra czyli początek koncertu. W odpowiedzi na pytanie 12. „O czémże tedy jest mowa w całym dziesięciowierszowym ustępie?“ powiada Dr. Tretiak, że o artyście, instrumencie i o echu, jakie głos instrumentu budzi w puszczy i w sercach słuchaczy; na pytanie zaś 13: „Czy jest tu już i sam opis koncertu?“ brzmi odpowiedź: Nie, jest tu tylko „przedstawione zabranie się“ Wojskiego do gry i dobicie pierwszych tonów, które budzą echo w puszczy i zachwyt w słuchaczach. Cóż to znaczy „zabranie się“ do gry? Czy to gra, czy nie gra? Kto się w koncercie raz do gry zabrał, ten gra daléj, chyba że mu zaraz struna pęknie lub inna jakaś przeszkoda zajdzie i skutkiem tego grę przerwie. Wtedy można powiedzieć, że „zabranie się“ do gry było, ale nastąpiło przerwanie. Ażeby zaś Wojski, gdy raz na rogu grać zaczął, tę grę przerwał, o tem na początku ustępu nie ma mowy. Gdzie grę przerwał rzeczywiście, to poeta sam powiada; po odegraniu pierwszego aktu łowów powiada poeta: Tu przerwał lecz róg trzymał etc. Przedtem zaś nigdzie rzeczywiście gry nie przerywał. Od chwili więc gdy się zabrał do grania, aż do tego przerwania trwa wygrywanie pierwszego aktu historyi łowów. Stąd wynika, że gdyby nauczyciel po odczytaniu całości miał polecać odczytywanie części poszczególnych ustępu bez poprzedniego omówienia ich i określenia to powinien kazać odczytać nie 10 w. lecz pierwszych 6 w. a z wiersza 7 go wyrazy: „I zagrał . . .“ do: „Róg jak wicher . . .“ Tu bowiem jest naturalna granica między opisaniem przygotowań do gry a rozpoczęciem téj gry. Dlatego to Dr. Tretiak, każąc za Wskazówkami odczytywać przy powtórnem czytaniu 10 pierwszych wierszy, zapy-

tuje się następnie „O kim jest mowa w pierwszych 6ciu wierszach?" Te bowiem 6 wierszy tworzą tak oddzielną całość dla siebie jako opisujące przygotowanie się Wojskiego do gry, że niepodobna nie oddzielić ich w rozbiorze ustępu od następnych wierszy. Zapytać by się tylko właściwie należało „O kim i o czem jest mowa w tych wierszach, bo nie tylko w tych wierszach jest mowa o Wojskim, lecz w całym ustępie. Jeżeli Dr. Tretiak odpowiada na pytanie 10: „Co wyraża poeta we wierszach: „Umilkli strzelcy, stali szerwacze zadziwieni mocą, czystością, dziwną harmonią pieni"?", że poeta mówi o wrażeniu, jakie czysty i silny głos rogu na słuchaczach wywarł, to nie ma przecież z tego wynikać ażeby te wiersze zaliczać do téj części ustępu w któréj jest mowa wyłącznie tylko o przygotowywaniu się do gry tak, żeby z tą częścią tworzyły jednę całość czyli pierwszą część ustępu. Jeżeli wiersze od „Róg jak wicher" etc. oddzielimy od następnych wierszy a upatrywać będziemy początek opisu gry od słów: „Starzec cały kunszt . . ." etc. to jakaż nastąpi odpowiedź na pytanie, które Wskazówki w drugiéj seryi pytań na samym wstępie zadają, a które tak brzmi: „Jakiż to kunszt rozwinął muzyk przed uszami myśliwców?" Tym kunsztem jest właśnie gra na rogu myśliwskim; a jeżeliby jeszcze nie miało być rozwinięcia tego kunsztu, lecz tylko jakieś „zabranie się" to nie ma się co pytać, jaki kunszt Wojski rozwinął. Jeżeli zaś, jak poeta powiada, Wojski rozwinął kunszt, to naturalna rzecz, że od téj chwili go rozwinął kiedy róg jak wicher zaniósł do puszczy muzykę i od téj to chwili rozpoczął się koncert. Jeżeli jest dalej mowa o napełnieniu i o ożywieniu kniei, to czemże? Tą grą tylko, którą poeta zaczął opisywać słowami „Róg jak wicher" etc. Zdanie następne: „Bo w graniu była łowów historya krótka" etc. uzasadnia poprzednie twierdzenie, dlaczego knieję napełnił i ożywił tak, że się zdawało że psiarnię w nię wpuścił i rozpoczął łowy.

Pierwszą część historyi łowów wygrywanéj przez Wojskiego stanowiło odegranie pobudki, granie psów puszczonych w knieję i strzały myśliwych; drugą część stanowiło naśladowanie w grze głosów zwierząt wytropionych a trzecią naśladowanie zetknięcia się myśliwych i psów ze zwierzyną i ubicie tejże.

W dwóch wierszach w opisie pierwszéj części koncertu: „Starzec cały kunszt, którym niegdyś w lasach słynął, Jeszcze rąz

przed uszami myśliwców rozwinął, (w których Wskazówki i Dr. Tretiak chcą widzieć początek opisu koncertu) wypowiada poeta, jakie znaczenie ma ten opis gry Wojskiego na rogu myśliwskim czyli, jak się na opis téj gry w Panu Tadeuszu zapatrywać należy. W rozbiorze tego ustępu uwydatnić należy wyrażenie się poety: „Jeszcze raz . . . rozwinął". Poeta chce nam dać poznać we Wojskim, jako myśliwym, wygrywającym na rogu myśliwskim historyą łowów, także jednę postać z tego pokolenia, które wówczas już do grobu zstępowało. Po owem polowaniu na niedźwiedzia jeszcze raz rozwinął Wojski przed uszami myśliwców swoję sztukę, z któréj tak słynął. Grających na rogu myśliwskim tak, jak Wojski grał, potem już nie było. A jak też to Wojski grał na tym rogu. Gdy zagrał cała puszcza rozbrzmiewała tą grą ; echo gry odbijające się w puszczy sprawiało wrażenie, jak gdyby się na nowo łowy rozpoczęły i psiarnia do kniei wpuszczoną została. Z takim artyzmem i z taką siłą wygrywał Wojski historyą łowów na rogu myśliwskim! Gdy nie zwrócimy na tę okoliczność uwagi to się pozbawiamy tego punktu widzenia, z którego ten ustęp napisany został i z którego go więc czytać należy.

Ale z tego wynika, że dla uczniów III. ciej klasy nie jest ten ustęp odpowiedni, bo trudną jest rzeczą przenieść ich w owę epokę, w któréj ostatnim był podkomorzy, który tak polonesa wodził i ostatnim Wojski, który tak na rogu myśliwskim grał, w któréj wszystko, co z dawnéj przeszłości było takiém, jakiém było, było ostatniem. Usiłowanie w tym kierunku podjęte byłoby bezowocne, bo przedwcześne ; poczucia ducha téj epoki u uczniów III. klasy jeszcze niema. Traktowanie zaś tego ustępu jedynie z punktu łowów lub jakiegoś innego punktu ogólnego także nie może obudzać jak u uczniów III. klasy, właściwego zajęcia i interesu i jest oprócz tego chybionym pomysłem.

Analiza Wskazówek i Dr. Tretiaka dochodzi do wynalezienia w tym ustępie takich rzeczy, do których wynalezienia nie potrzeba koniecznie koncertu myśliwskiego z Pana Tadeusza i postaci Wojskiego, lecz jakikolwiek utwór mógłby posłużyć do tego za substrat, w którym by była mowa o muzyce, o jéj wrażeniu na słuchaczach i odbijaniu się jéj echem.

Wskazówki wywodzą, że poeta przez coraz szersze opisywanie echa chciał powiedzieć, że się coraz bardziéj rozszerzało koło słuchaczów, aż w końcu cała natura jako słuchaczka przystąpiła. Dr. Tretiak zaś utrzymuje, że poeta przez opisywanie echa chciał dać obraz rozlegającego się w duszach słuchaczy wrażenia, jakie w nich budzi muzyka. Zapomniano jednak przy tych rozbiorach o tym kardynalnym przepisie (o którym Wskazówki i w uwagach ogólnych nad objaśnianiem i rozbiorem nie wspominają) który Wilhelm na str. 160 uwydatnia a który tak brzmi: „Die Erklärung soll nichts aus dem Lesestücke herausdeuten, was nicht darin liegt und nicht ohne besondere Auslegung von selbst daraus hervorgeht.“

Urobiwszy sobie takie pojęcie opisu echa i stąd całego ustępu starają się je koniecznie tak autor Wskazówek swoje jak Dr. Tretiak swoje znowu wyprowadzić z kilku jednych i tych samych wierszy. Interesującą będzie rzeczą poznać, na czém opierają swój sąd i jak argumentują.

Poeta mówi, że Wojski po każdorazowem odegraniu jednéj części z historyi łowów grę przerywał, ale echo, przedłużające w puszczy muzykę, tak łudząco oddziaływało na myśliwych, że się wszystkim zdawało, że Wojski wciąż grał jeszcze, podczas gdy to tylko echo grało. Wojski dopomagał do tego złudzenia trzymając po przerwaniu gry róg przy ustach. Trzykrotne złudzenie, w które towarzystwo popadało wskutek echa, przedłużającego grę uwydatnia poeta w jednakowy sposób mówiąc: „Tu przerwał, lecz róg trzymał: wszystkim się zdawało, Że Wojski wciąż gra jeszcze a to echo grało“. Wiersze te powtarzają się trzy razy w tym ustępie. Poeta powtarzając te wierwsze po opisie drugiego aktu gry Wojskiego dodaje do nich jeszcze dwa inne, w których uwydatnia sposób powstawania w puszczy tego echa, które tak łudząco na słuchaczów oddziaływało. Wiersze te są: Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki, powtórzyły je dęby dębom, bukom buki“. Autor Wskazówek przyszedłszy w rozbiorze do tych cztérech ostatnich wierszy zapytuje się tak: „A cóż potem następuje? (t. j. po przerwie gry) i daje odpowiedź: „Poeta znowu przedstawia w r a ż e n i e jakie ta druga część koncertu na słuchaczach wywarła“ i zadaje pytanie: „Czy to wrażenie opisuje autor tak samo jak poprzednio?“ Odpowiedź brzmi: „Nie“. Daléj pisze autor tak: „Dwa pierwsze

wiersze wyrażają ten sam zachwyt słuchaczy, co pierwéj, a cóż wyraża poeta następującymi dwoma wierszami? Czy koło zachwyconych słuchaczy umniejszyło się?“ Odpowiedź brzmi: „Owszem rozszerza się znacznie, bo poeta powiada, że nie tylko myśliwi obecni słuchają muzyki, lecz słucha jéj cała puszcza, wszystkie dęby i buki!“ Daléj następuje znowu pytanie: „Jakież więc było tym razem wrażenie koncertu, większe czy mniejsze, niż przedtém?“ Odpowiedź: „Większe“

Rozbierzmy te pytania i odpowiedzi. Nie pojmujemy, na jakiéj podstawie na pytanie: „Czy poeta opisuje wrażenie tak samo jak poprzednio?“ ma brzmieć odpowiedź, że nie tak samo. Że poeta dodaje do dwóch tych samych wierszy jeszcze dwa wiersze, to jeszcze z samego dodania dwóch wierszy nie może wynikać że nie opisuje tak samo wrażenia. Dopiero, gdyby te dwa dodane wiersze modyfikowały wrażenie możnaby powiedzieć, że nie opisuje tak samo. Ale dodane dwa wiersze nie mają nic wspólnego z opisem wrażenia. Chociaż autor Wskazówek sam powiada, że dwa pierwsze wiersze wyrażają ten sam zachwyt słuchaczy, mimo to twierdzi, że wrażenie nie tak samo opisane; wyprowadza zaś ten swój sąd stąd, bo zdaniem jego dodane dwa wiersze: „Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki . . . etc. mają oznaczać, że się koło zachwyconych słuchaczy znacznie rozszerzyło; poeta ma chcieć przez te wiersze powiedzieć, że odtąd nie tylko myśliwi obecni słuchają muzyki, lecz także dęby i buki. Z tego fałszywego przyjęcia jakiegoś rozszerzenia się koła słuchaczów wyciąga autor Wskazówek znowu fałszywy wniosek, że wrażenie koncertu było tym razem większe. Gdyby już tak rzeczywiście było, że dopiero w drugiéj części koncertu przystąpiły dęby i buki jako słuchacze — co jest jednak śmiesznością — to do czego ma się przydać to wyciąganie jeszcze wniosku na większe wrażenie téj części koncertu? Zapewne dla poparcia tego urojonego rozszerzenia się koła słuchaczów. Gra Wojskiego nie miała być wedle téj argumentacyi w pierwszéj swojéj części tak silną i nie miała takiego wrażenia sprawiać, żeby ją aż dęby i buki słuchały; dopiero w drugim akcie sprawiła takie wrażenie, że przystąpiły do słuchania jéj dęby i buki, w ogóle cała puszcza, si fabula vera. W przedstawieniu poety nie ma mowy ani o rozszerzeniu się koła słuchaczów

ani o jakiemś większém wrażeniu. Poeta tylko wypowiada o jednéj części tego samego koła słuchaczy, któreśmy w pierwszym akcie gry poznali pewną okoliczność, uwydatniając jego zachowanie się pod wpływem gry Wojskiego t. j. mówi, że dęby i buki wysłuchawszy grę Wojskiego powtarzały ją echem jedne drugim, autor zaś Wskazówek mówi o powstaniu nowego koła słuchaczów. Uwydatniwszy zaraz na początku opisu koncertu wrażenie, jakie na słuchaczach gra wywarła we wierszach: Umilkli strzelcy, stali szczwacze zadziwieni etc. uwydatnia poeta po pierwszym akcie gry złudzenie, w które popadli słuchacze wskutek echa przedłużającego grę i przeto poświęca opisowi tego echa dwa wiersze. Wierszami: „Tu przerwał, lecz róg trzymał... etc.“ nie opisuje poeta wrażenia gry lecz skutek echa, którem się gra w puszczy odbijała.

Echo w koncercie Wojskiego odgrywało tę rolę, że przedłużając grę, świadczyło o jéj sile i przyczyniało się do właściwego wrażenia téj gry. Poświęcenie więc kilku wierszy opisowi tego echa jest rzeczą całkiem naturalną, wynikającą z właściwości tego koncertu; gra i echo stanowiły dopiero całość i zostawały w nierozerwalnéj od siebie zawisłości; echo było odbiciem się gry i jéj przedłużeniem, właściwa zaś siła gry i jéj piękno uwydatniały się dopiero w zupełności przez echo.

Jakie więc znaczenie miało powstawanie czyli rozleganie się echa dla gry Wojskiego, takie więc ma znaczenie i opis tego echa w przedstawieniu koncertu Wojskiego. Aby czytelnik mógł nabrać należytego pojęcia o grze Wojskiego, musiał poeta opisać takie rozlegające się w puszczy echo tej gry Tym sposobem chciał dać pojęcie o sile gry Wojskiego i o artyzmie w naśladowaniu scen z łowów. Skoro się tylko poeta dotknął opisu gry Wojskiego słowami: „Róg jak wicher wirowatym dechem niesie w puszczę muzykę“ dodaje zaraz: „i podwaja echem.“ Przez to echo zdawało się jakoby Wojski grając na rogu psiarnię w knieję wpuścił i rozpoczął łowy. A umiał zaś tę grę tak sztucznie wykonywać, że użyczał towarzystwu sposobności słyszenia grającéj echem puszczy w ciągu swojéj gry.

Jeżeli więc poeta sam w opisie pierwszéj części koncertu uwydatnia, jak wielką usługę oddawało echo temu koncertowi Wojskiego przez to, że napełniało i ożywiało knieję, a echo i w téj

pierwszéj części koncertu inaczéj przecież powstawać nie mogło jak tylko w sposób zwyczajny przez odbijanie się głosu gry z dębu o dąb z buka o buk, i jeżeli skutkiem tego tak dobrze w piérwszéj części koncertu jak w drugiéj i trzeciéj te dęby i buki należały do koła słuchaczów, to skądże przychodzą Wskazówki do zaprzeczania tego a do twierdzenia, że dopiero w drugiéj części koncertu rozszerza się koło przez przystąpienie dębów i buków? Przecież przy lekturze utworów piśmiennych w szkole i to przy lekturze utworów poetycznych ma się podawać młodzieży to, co jest w utworze, co poeta sam powiada, a nie to, coby się komu zdawało, że można do utworu wnieść.

Autor Wskazówek przyjąwszy raz myśl, że poeta przez opisywanie echa chce wskazać na rozszerzanie się koła słuchaczów i zwiększanie się wrażenia koncertu, interpretuje w tym sensie dalszy także jednakowy opis złudzenia, wywołanego echem i szerszy od poprzedniego opis tego echa. Poeta opisawszy trzeci akt koncertu po zwykłych dwóch wierszach: „Tu przerwał, lecz... etc.“ dodaje opis echa w słowach: Ile drzew, tyle rogów znalazło się w boru, Jedne drugim pieśń niosą jak z choru do choru, I szła muzyka coraz szersza, coraz dalsza, coraz cichsza i coraz czystsza: doskonalsza etc.“ Autor Wskazówek przyszedłszy do tego miejsca zapytuje się: Czy wrażenie to zmniejsza się teraz? Odpowiedź brzmi: „Bynajmniéj“. Dalej zadaje pytanie: „W jakiż sposób przedstawia poeta to jeszcze większe wrażenie?“ Odpowiedź na to pytanie byłaby bardzo pożądana, ale Wskazówki nie podają jéj, lecz zadają dalsze pytanie: „Czy myśliwi z tym samym, co przedtem słuchają zachwytem?“ Chociaż idąc za wywodem autora Wskazówek i jego myślą, każdy będzie tu oczekiwał odpowiedzi n. p., „Przenigdy — słuchają teraz z zachwytem co najmniéj o dwa stopnie wyższym,“ mimo to Wskazówki odpowiadają: „Tak jest z tym samym zachwytem, gdyż po raz trzeci powtarzają się owe dwa wiersze: Tu przerwał itd.“ Jest to dosyć niepojętą rzeczą, ażeby wrażenie wzmagało się z każdym aktem a myśliwi zawsze z jednym i tym samym zachwytem słuchali. Jeżeli jest zawsze jeden i ten sam zachwyt, skąd wniosek na większe wrażenie koncertu? Stopień zachwytu zależy od większego lub mniejszego wrażenia; jeżeli poeta w jednakowy sposób zachwyt opisuje, to widoczna przecież

z tego, że nie chodzi mu o uwydatnianie rzekomego stopniowego zwiększania się wrażenia koncertu Dalej zapytuje się autor Wskazówek: „Czy również i puszcza jak w poprzedniéj części podziela wrażenie koncertem wywołane? Odpowiedź: Tak jest, bo poeta dodaje: Ile drzew, tyle rogów znalazło się w boru i t. d." Tu oczekiwalibyśmy także jakiegoś zwiększonego podzielania ze strony puszczy wrażenia gry, ale autor Wskazówek zadowala się i tu normalném podzielaniem i o normalne się pyta, chociaż wypadałoby się pytać o większe podzielanie stósownie do zwiększonego wrażenia koncertu.

Gdy więc wedle samych słów autora Wskazówek, także puszcza to samo wrażenie podziela, co w poprzedniéj części, to skądże ma następować daléj pytanie: „O ileż jednak jest potężniejsze wrażenie tego ustępu koncertu, niż poprzednich?" I cóż to za odpowiedź, dana na to pytanie w słowach: „Oto powiada poeta, że szła muzyka coraz szersza, coraz dalsza, coraz cichsza i t. d." Pytanie jest, o ile potężniejsze wrażenie koncertu. a odpowiedź brzmi: że muzyka szła dalsza i cichsza etc — To nie jest odpowiedź na pytanie powyższe, które jest tu zresztą zupełnie zbyteczném. Osnowa ustępu w tém miejscu nie daje żadnego uprawnienia do zadawania takiego pytania.

Ten swój rozbiór zakończa autor Wskazówek takiem pytaniem: „Co chce przez to poeta powiedzieć?" To: „przez to" ma znaczyć przez słowa swoje:" szła muzyka coraz szersza, coraz dalsza, coraz cichsza i t. d." Odpowiedź zaś daje autor taką na powyższe pytanie: „Jeżeli zrazu słuchali tylko myśliwi, potem rozszerzyło się koło słuchaczy, obejmując dęby i buki, czyli całą knieję; teraz koło to jeszcze się bardziej rozszerza, teraz słucha już niebo, więc cała natura, wszechświat cały."

Jak można na serio tak twierdzić (i to jako wzór interpretacyi podawać), żeby pierwszéj części koncertu tylko myśliwi słuchali, a knieja nie słuchała. lecz dopiero później przystąpiła, w drugim akcie, a niebo jeszcze później słuchało, bo dopiero na samym końcu koncertu, tego nie pojmujemy. Ani tak nie było w rzeczywistości, ani też poeta tego nie mówi, czego nie było: jest to wyłącznie Wskazówek niefortunny pomysł, z osnową ustępu nic wspólnego nie mający.

O rozszerzeniu się koła słuchaczów w drugiéj części koncertu mogłaby być chyba wtedy mowa, gdyby było nagle z ziemi wyrosło kilka dębów i buków, wywołanych czarowną grą Wojskiego. Ale to nie nastąpiło, przynajmniéj poeta o tem nic nie mówi; cała zaś knieja z wszystkimi dębami i bukami i całe towarzystwo myśliwych jak słuchało pierwszéj części koncertu, tak słucha drugiéj i trzeciéj stojąc na jedném miejscu.

Poeta opisawszy trzecią część koncertu powiada, że muzyka po silném graniu w kniei echem odpowiednio do siły i rozmaitości głosów w grze Wojskiego rozszerzyła się po ustaniu gry tegoż po za puszczę i stając się coraz cichszą i czystszą, znikła wreszcie w przestworze. Tak znika zwykle echo. Pokąd róg Wojskiego niósł w puszczę muzykę i puszcza zasilana ciągle nowymi i silnymi głosami, rozbrzmiewała echem, nie można było chwytać uchem, gdy muzyka ulatywała z niéj w przestwór, W miarę zaś jak się po ustaniu gry Wojskiego puszcza zaczęła uciszać, ustępująca z puszczy, echem przedłużona, muzyka dawała się słyszeć i poza puszczą i stąd powiada poeta: „I szła muzyka coraz szersza, coraz dalsza“, ale przytém i „coraz cichsza“; a gdy jéj nie mąciły nowe echa gry, bo ta już ustała, stąd była ta ostatnia echem po za puszczę przedłużona muzyka i coraz czystsza, a skutkiem tego doskonalsza. Stąd też i Wojski dopiero po zaprzestaniu gry mógł łowić uchem ostatnie jéj tony, znikające w przestworze. Interpretując zaś to opisanie w tém miejscu echa ulatującego w przestwór tak, że ma ono oznaczać, że teraz dopiero niebo i cała natura do koła słuchaczy przystąpiły, to trzeba oraz powiedzieć, że się trochę zapóźno na koncert wybrały, bo już pod sam koniec przybyły i nie wiele też mogły skorzystać. Szła wprawdzie jeszcze muzyka coraz czystsza i doskonalsza ale i coraz cichsza: były to już ostatnie znikające tony, których rozumieć nawet należycie nie mogły, bo początku nie słyszały.

Z drugiéj strony trudno powiedzieć, aby poeta stawiając Wojskiego do gry na rogu myśliwskim, właśnie wśród natury mógł chcieć, aby opis jego téj gry tak rozumiano, że pierwszéj jéj części nie słyszała wcale natura, lecz tylko myśliwi; drugą część słyszała już część tej natury tj. knieja, ale cała natura jeszcze jéj nie słyszała; dopiero przy końcu trzeciéj części koncertu przycho-

dzi niebo i wszechświat i słyszą koniec koncertu. Interpretacyą taką tego ustępu uważamy za coś bardzo niewłaściwego.

Musimy się przytem zapytać, czy to taka interpretacya, czyli objaśnianie jest owem niewpływaniem w niczém na wrażenie utworu, które powinno być zawsze czyste i swobodne, owem stawaniem na uboczu, aby utwór sam działał bezpośrednio swą siłą na naiwnie przystępne serca młodzieży?

W nauce szkolnéj musi być przedewszystkiem prawda; w tym tylko wypadku może wywierać wpływ kształcący na ducha młodzieży i zyskiwać sobie jéj poważanie a téj prawdy w rozbiorze tego ustępu daje się czuć wielki brak.

W końcu omawiając budowę tego ustępu powiadają Wskazówki na str. 66 tak:

„Pierwszy oddział każdéj z 3. części zawiéra opis samego koncertu, saméj gry, a drugi wrażenie, jakie tu gra wywarła. Czy opis gry zawsze jest równie obszerny? (Nie, coraz jest mniejszy.) A opis wrażenia? (Coraz obszerniejszy.) Widzimy tedy, że w miarę jak opis gry coraz staje się szczuplejszym, opis wrażenia w równym prawie stopniu rośnie. A jeżeli opis wrażenia trzecim ustępem koncertu wywołanego, zdaje się. o jeden wiersz przekraczać miarę spodziewaną to możnaby w tém dojrzeć uzmysłowiénia tego, że i owa gra Wojskiego w końcu przeszła właściwą miarę, opierając się wreszcie aż o progi nieba.“

Przypatrzmy się manipulacyi z tem „wrażeniem“ a będziemy mogli ocenić wartość takiego określenia budowy tego ustępu. Interpretując drugą część koncertu wyciągnął autor Wskazówek, jakeśmy to słyszeli, z rzekomego powiększenia się koła słuchaczów przez dęby i buki wniosek, że wrażenie koncertu tym razem musiało być większe, bo inaczéj rozumie się nie możnaby sobie wytłomaczyć, dlaczego dopiero później przystąpiły do słuchania koncertu twarde dęby i buki. Przez dodanie do owych stale powtarzających się dwóch wierszy jeszcze.dwóch wierszy: „Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki, powtórzyły je dęby dębom, bukom buki“ ma poeta zdaniem Wskazówek wypowiadać, że dęby i buki przystąpiły do koła słuchaczów. Ale skoro autor Wskazówek wyciągnął z tego wniosek na większe wrażenie koncertu, każe rzucić okiem na pierwszą i drugą część koncertu i rachować we wielu wierszach poeta opisuje

koncert a we wielu — wrażenie i znajduje, że gdy w pierwszéj części koncertu wrażenie opisane jest we dwóch wierszach to w drugiej części — we czterech. Owe dwa wiersze: Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki itd. zaliczył już autor do wierszów opisujących wrażenie. Najprzód kazał autor wypowiadać poecie przez te dwa wiersze rozszerzenie się koła słuchaczów, wyciągnął następnie sam z tego wniosek na większe wrażenie koncertu i imputuje natychmiast poecie opisywanie tego przez siebie wymyślonego wrażenia większego i to opisywanie przez te same dwa wiersze, przez które kazał poprzednio wypowiadać poecie rozszerzenie się koła słuchaczów. Utworzywszy sobie tym dziwacznym sposobem argumentowania podstawę do przypisywania poecie opisywania wrażenia — tymi wierszami, którymi on tylko echo w puszczy i poza puszczą opisuje — znachodzi autor Wskazówek, że trzeci punkt koncertu opisany jest we czterech wierszach, a wrażenie w siedmiu i wypowiada potem, (str. 66) że w miarę jak opis gry coraz się szczuplejszym staje, opis wrażenia w równym prawie stopniu rośnie. Ale ponieważ opis tego rzekomego wrażenia trzeciéj części koncertu zawiera siedm nie sześć wierszy, więc ten siódmy wiersz ma oznaczać, że gra Wojskiego w końcu przeszłą właściwą miarę, opierając się wreszcie aż o progi nieba.

Abstrahując od tego, że cała ta argumentacya nie ma podstawy w osnowie ustępu, musimy jeszcze powiedzieć, że i sama w sobie nie ma żadnego uprawnienia i nie dochodzi do żadnego celu. Nie wiadomo, coby mogło być powodem do tego, żeby się opis gry zmniejszał, a opis wrażenia zwiększał. Czy tego wymagało i wymaga obecnie jeszcze jakieś ogólne prawidło estetyczne, do którego się poeta zastosował i do którego ma się młodzież zastosowywać w opisywaniu n. p. koncertu jakiegoś? Wrażenie jest następstwem gry; im większego opisu potrzeba do oddania wrażenia suponować należy, że gra przybierała tém większe rozmiary, a kto chce dać zrozumieć wielkie wrażenie gry, ten musi także grę samę należycie opisać. Czy poeta dlatego ścieśniał opis gry, że nie było tak co w niéj do opisywania, a rozszerzał opis tego rzekomego większego wrażenia bez podstawy, czy też obrał takie postępowanie z jakiéj innéj przyczyny? Gdy się na tę okoliczność zwróciło uwagę,

należało także wskazać, w jakim się to celu stało i jaką się ma z tego dla młodzieży wyciągnąć naukę.

Ale jakeśmy to już powiedzieli, wrażenie gry Wojskiego uwydatnia poeta nie w tych wierszach, lecz najprzód na początku opisu koncertu, gdy powiada, że na odgłos téj gry umilkli strzelcy i stali szczwacze zadziwieni mocą, czystością i harmonią głosów, a potem przy końcu opisu koncertu, gdy mówi, że podczas gdy Wojski stał jakby natchniony i łowił uchem ostatnie tony, zagrzmiało tysiące oklasków, tysiące powinszowań i wiwatnych wrzasków. W tych dwóch miejscach jest opis wrażenia, które gra Wojskiego sprawiła, Tak się przecież zwykło i dziś manifestować silne wrażenie gry na słuchaczach. Im doskonalsza gra tém większe zrazu zdziwienie i umilknienie wywołuje, a po skończonéj grze następuje tém większy grzmot oklasków i tém więcéj powinszowań. Złudzenie w jakie popadali myśliwi po każdéj części koncertu wskutek grania echa, uwydatnia poeta zawsze w jeden i ten sam sposób dwuwierszem: Tu przerwał, lecz róg trzymał i t. d.; po tych zaś dwóch wierszach poświęca raz dwa, drugi raz pięć wierszy opisowi echa.

Dr. Tretiak we wstępie do swego rozbioru tego ustępu powiada (str. 54), że wiadomo jest, jak ważną rolę odgrywa w koncercie Wojskiego echo; że prof. Pruchnicki pojął je tylko zewnętrznie, jako głos natury zachwyconéj koncertem, podczas gdy on sądzi, że echo w tym koncercie jest czémś więcéj, niż taką personifikacyą natury; jest ono cudownie pomyślanym obrazem rozlegającego się w duszach słuchaczy wrażenia, jakie w nich budzi muzyka.

Co się tyczy tego, jak ważną to echo rolę odgrywa, to odpowiadamy na to, że jako echo nie może ono ani mniéj ani więcéj ważnéj roli odegrać, lecz taką tylko, jaką jako echo odegrać może. Jaką zaś rolę w tym koncercie odgrywa, tośmy wskazali powyżéj: podwojona niém w kniei gra Wojskiego sprawiała tém większe wrażenie i świadczyła o pierwotnéj sile téj gry. Co zaś znaczą słowa: „prof, Prochnicki pojął je tylko zewnętrznie jako głos natury zachwyconéj koncertem“ tego nie rozumiemy. Prof. Pruchnicki nie przypisuje echu jakiegoś specyalnego znaczenia, lecz interpretuje dany przez poetę opis powstawania i rozlegania się echa w puszczy tak, że poeta przez stopniowe rozszerzanie opisu echa, chce

wskazać na stopniowe rozszerzanie się koła słuchaczów. Przypisywane prof. Próchnickiemu pojęcie echa jako głosu natury zachwyconéj musiałoby znaczyć, że prof. Prochnicki utrzymuje, że natura z zachwytu krzyczała; tymczasem to róg Wojskiego niósł muzykę w puszczę, która się tam odbijała i jako echo daléj grała, gra więc w puszczy i przestworze nie był to głos natury, lecz głos rogu Wojskiego podwojony echem w odpowiednych miejscowych warunkach. Jeżeli się rozchodzi o głosy zachwycenia to były nimi owe przy końcu koncertu wiwatne wrzaski towarzystwa myśliwskiego. Prof. Próchnicki nie personifikuje echa lecz personifiknje naturę, która wzruszona grą Wojskiego, przystępuje do koła słuchaczów i w zadziwieniu koncertu słucha chociaż dalszych dopiero jego części.

Zdanie autora, że echo w tym ustępie jest cudownie pomyślanym obrazem rozlegającego się w duszach słuchaczy wrażenia, jakie muzyka w nich budzi, rozbierzemy w inném miejscu. Tu się zaś zapytamy, czy tylko echo gry na rogu myśliwskim może być tak cudownie pomyślanym obrazem rozlegającego się w duszach uczucia, czy też o każdem echu, jako echu téj rzeczy, która może uczucia obudzać, czyli wrażenie wywierać, dałoby się to samo powiedzieć, że jest cudownie pomyślanym obrazem i t. d, ? Nam się zdaje, że o każdem takiem echu możnaby to powiedzieć, jeżeli w ogóle można tak o echu powiedzieć, jak się autor wyraził; i z tego też względu nie wiemy, dlaczegoby tylko echo w tym ustępie miało być „czemś więcej“ aniżeli echem t. j. dlaczegoby to echo miało być cudownie pomyślanym obrazem uczucia rozlegającego się w duszy.

W rozbiorze tego ustępu przyjmuje autor wiele pytań ze Wskazówek. Zastanowimy się przeto tylko nad jego pytaniami i danymi na nie odpowiedziami, w których stara się przeforsować swoje zapatrywanie na echo i stąd na cały ustęp. Powiedziawszy w pierwszéj seryi pytań (pyt. 10) że poeta we wierszach: „Umilkli strzelcy, stali szczwacze zadziwieni“.. mówi o wrażeniu, jakie czysty i silny głos rogu na słuchaczach wywarł, zadaje następnie (pyt. 11) takie pytanie: „Czy pomiędzy wrażeniem, które muzyka na słuchaczach wywiera a echem jest jakie podobieństwo?“ Do tego niepojętego pytania dodaje autor takie dalej pytania i odpowiedzi na nie: „Czem się odbija muzyka, uderzając o las? (Echem) „A ude-

rzając o duszę ludzką?“ (Odbija się wrażeniem.) „Jakież więc podobieństwo między echem a wrażeniem? (Jak w świecie martwym muzyka podwaja się echem, tak w duszy słuchacza podwaja się uczuciem, które wywołuje.) W pytaniu pierwszém zasadniczem: „Czy jest jakie podobieństwo...“ dodać należy po: „a echem“ wyraz: „muzyki“, aby pytanie jaśniej tak brzmiało: „Czy pomiędzy wrażeniem, które muzyka na słuchaczach wywiera a echem muzyki jest jakie podobieństwo?“ Chociaż na to zasadnicze pytanie nie daje autor odpowiedzi mimo to zadaje potem pytanie: Jakież więc podobieństwo między echem a wrażeniem?“ Pytanie to w tym wypadku mogło było być zadane wtedy, gdyby się poprzednio było odpowiedziało, że jest rzeczywiście podobieństwo i się je wykazało· Odpowiedź dana na to pytanie nie jest wcale odpowiedzią na pytanie, lecz jest powtórzeniem nie we formie pytania tego, co poprzód wyrażone zostało w dwóch dodatkowych pytaniach do pytania głównego i w odpowiedziach na te pytania. Odpowiedź ta mówi, że muzyka podwaja się echem w lesie i wywołuje uczucie w duszy słuchaczów, jak gdyby to i przedtém nie było wiadomém.

W pierwszém z tych dwóch dodatkowych pytań zapytuje się autor, czém się odbija muzyka uderzając o las i odpowiada, że się odbija echem; w drugiém pytaniu pyta się, czém się odbija uderzając o duszę ludzką i odpowiada, że się odbija wrażeniem. Na podstawie tego wypowiada autor na zakończenie zdanie, że jak w świecie martwym podwaja się muzyka echem tak w duszy ludzkiéj wywołuje uczucie. Ale cóż z tego? Czy jest w tém zdaniu odpowiedź na pytanie, czy jest podobieństwo między uczuciem w duszy, jakie muzyka wywołuje, a echem muzyki w lesie, i jakie jest to podobieństwo, jeżeli jest? Ale czy możliwą jest w ogóle jakaś odpowiedź na te pytania? Wrażeniem, jakie gra Wojskiego na słuchaczach wywarła, było zdziwienie; autor więc zapytuje się, czy pomiędzy tém zdziwieniem się towarzystwa a echem, którem się gra Wojskiego w puszczy odbiła, jest jakie podobieństwo. Zamiast odpowiedzi na to dziwactwo przytacza fakt znany, że się muzyka odbija echem w lesie a w duszy słuchaczów wywołuje uczucie. To ma być tém podobieństwem!

Z tego podobieństwa czyni autor ten użytek, że nazywa u-

czucie wywołane w duszy grą echem, i w odpowiedzi na pyt. 12. powiada, że w całym dziesięciowierszowym ustępie jest mowa o artyście, instrumencie i o echu, jakie głos instrumentu budzi w puszczy i w sercach słuchaczy. Aby nazwać uczucie, wywołane w duszy muzyką, echem, to nie potrzeba do tego wyszukiwać podobieństwa między tém uczuciem a echem gry w lesie. Pówtóre głos muzyki może obudzić w duszy rozmaite uczucia stósownie do usposobienia, stanu duszy i pojęcia muzyki przez słuchaczów, w puszczy zaś nie może nic obudzić, może się tylko o ścianę drzew lub o skałę odbić i dać się powtórnie jako ten sam głos usłyszeć, skutkiem czego może wrażenie w duszy słuchaczów, ale nie w puszczy spotengować. Echo w lesie nie powstaje tak, jak powstają uczucia w duszy, ażeby można powiedzieć: głos instrumentu „budzi“ w puszczy i w sercach słuchaczy echo.

Stąd też nie ma mowy w tym ustępie, jak autor utrzymuje, o artyście, instrumencie i o echu, jakie głos instrumentu „budzi“ w puszczy i w sercach słuchaczy, lecz jest mowa o artyście, instrumencie, o echu i o wrażeniu, jakie gra Wojskiego podwojona w puszczy echem czyli jakie gra i jéj echo na słuchaczach ale nie także na puszczy wywarły. Do tego wielkiego wrażenia gry Wojskiego na rogu myśliwskim przyczyniła się ta okoliczność, że się ta gra w puszczy echem odbijała i to echo silnie w puszczy grało. Poeta przecież sam powiada, że gdy róg jak wicher zaniósł w puszczę muzykę i ją tam echem podwoił, wtedy umilkli strzelcy i stanęli szczwacze zadziwieni. Takiego wrażenia, o jakiem jest w tym ustępie mowa, gra na rogu myśliwskim, nawet przez samego Wojskiego wykonywana w innych warunkach miejscowych, w którychby się echem odbić nie mogła, lub n. p. w zamkniętym pokoju, z pewnością wywrzećby nie mogła. Mylnie przeto autor rozbioru orzeka, że na wrażenie, czyli jak autor mówi, na echo w duszy słuchaczów złożyła się sama tylko gra na rogu bez gry echa.

W II seryi pytań w pyt. 9 wypowiada autor o wierszach: „Tu przerwał, lecz róg trzymał itd. że“ wyraża w nich poeta rozleganie się echa w puszczy* Ale w odpowiedzi na pytanie 10 powiada autor, że zachwyt słuchaczy nie jest w tych wierszach tak wyraźnie wypowiedziany, jak we wierszach: „Umilkli strzelcy, stali szczwacze zadziwieni i t. d.“ Najprzód powiada autor wyraźnie, co

*i rozleganie się wrażenia w duszach słuchaczy.

w nich poeta powiada a potém dodaje, że to co każe poecie w nich wypowiadać, nie jest w nich tak wyraźnie wypowiedziane. Wierzymy bardzo, bo nawet wcale nie ma w nich tego powiedzianego, co autor każe przez nie poecie wypowiadać. Pytanie 11. w tej seryi brzmi tak: „Za pomocą czego przedstawia nam poeta zachwyt słuchaczy?“ Odpowiedź na to pytanie daje autor taką: „Poeta przedstawia zachwyt za pomocą echa, w które wsłuchani są słuchacze, a które jest obrazem wrażenia, jakie muzyka na nich wywiera.“ Odpowiedź ta jestto istna średniowieczna filozofia scholastyczna, a nawet przechodzi owę ciemnością swoją i nie ma żadnego sensu. Cóż to bowiem znaczy: poeta przedstawia zachwyt za pomocą echa? Czy echo jest dziełem poety, aby za pomocą niego mógł coś przedstawiać n. p. zachwyt? Echo jest przecież tylko odbiciem się głosu danego w odpowiednych miejscowych warunkach i przedstawia zawsze to, czego jest odbiciem się, przeto nie może poeta przez nie coś przedstawiać. Drugie z dwóch zdań względnych w téj odpowiedzi określających to echo t.j. zdanie: „a które (echo) jest obrazem wrażenia, jakie muzyka na nich (słuchaczach) wywiéra,“ zaprzecza najwyraźniej, żeby poeta mógł coś przez to echo przedstawiać; bo powiada, że to echo jest obrazem wrażenia muzyki na słuchaczach a nie dziełem poety. Ale co to znaczy: echo jest obrazem wrażenia muzyki na słuchaczach? Jeżeli echo ma być obrazem wrażenia, jakie muzyka na słuchaczach wywiera, to musiałoby było powstać w lesie wskutek tego wrażenia. Powstać zaś mogłoby było wtedy w tym wypadku, gdyby byli słuchacze swój zachwyt czyli wrażenie, jakie odnieśli, wyrażali jakimiś okrzykami radości, lub uznania. Odbicie się tych okrzyków w lesie, czyli echo tych okrzyków byłoby wtedy, jak autor się wyraża, „obrazem wrażenia muzyki Wojskiego na słuchaczach.“ Ale poeta nic o tém nie mówi, żeby słuchacze podczas koncertu okrzykami swoje uznanie wyrażali i żeby echo grające w puszczy było odbiciem się okrzyków, lecz mówi, że gra Wojskiego odbijała się tysiączném echem w puszczy. Jakżeż można wobec tego nazywać echo w tym ustępie obrazem wrażenia, jakie muzyka na słuchaczach wywarła, a nie obrazem gry saméj? Interpretacya taka jest to zmienianie osnowy utworu, wypaczaniem prostéj jego myśli, którą uczeń i bez interpretacyi rozumie. Zapatrywanie się zresztą to tutaj na echo jest

8*

w sprzeczności z zapatrywaniem się wypowiedzianem w I. seryi pytań (pyt. 12); tam bowiem mówi autor, że echo w puszczy jest dziełem głosu instrumentu Wojskiego, a tu powiada, że jest obrazem wrażenia, wywołanego głosem instrumentu w duszach słuchaczy.

W III. seryi pytań (pyt. 16.) zadaje autor co do owych wierszów opisujących powstawanie echa: „Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki i t. d.“ takie pytanie: „Cóż poeta chce pokazać, rozszerzając opis echa?“ Odpowiedź brzmi: Że słuchacze byli dłużéj zasłuchani.“ Pyt. 17: „A więc, czy zachwyt, czy wrażenie, jakie na słuchaczach wywarła druga część koncertu, było większe czy mniejsze niż przedtem?“ Odpowiedź: Większe. Pyt. 18: „W jaki sposób uzmysławia nam poeta wzrastanie zachwytu? Odpowiedź: Opisując rozleganie się echa.“ Autor Wskazówek powiedział, że to szersze opisywanie echa znaczy, że się koło słuchaczy rozszerza i z tego urojonego rozszerzania się koła, wyciągnął wniosek na większe wrażenie koncertu; Dr. Tretiak zaś nie jest zdania, żeby to rozszerzanie opisu echa miało znaczyć, że się koło słuchaczów rozszerza; widzi on jedno i to samo koło słuchaczów od początku koncertu do końca, ale mimo to niefortunny pomysł Wskazówek o wzrastaniu wrażenia koncertu zatrzymał... i stara się go na odmiennéj interpretacyi owych dwóch wierszów oprzeć. Dr. Tretiak powiada, że poeta przez wiersze: „Wysłuchawszy rogowéj arcydzieło sztuki i t. d.“ chce powiedzieć, że słuchacze dłużéj byli zasłuchani(!) A ponieważ dłużéj byli zasłuchani, wynika stąd, że „czy zachwyt czy wrażenie“ téj drugiéj części koncertu, było większe, niż przedtém. Ale nie koniec na téj argumentacyi. Podobnie jak Wskazówki wmawiają w poetę, że to wymyślone większe wrażenie opisuje tak też i Dr. Tretiak powiada, że poeta uzmysławia nam wzrastanie zachwytu przez opisywanie rozlegania się echa. Że poeta opisuje powstawanie w puszczy echa, to ma przez to opisywać wzrastanie zachwytu w słuchaczach (!)

Jeżeli słuchacze byli dłużéj zasłuchani, jak Dr. Tretiak utrzymuje, to tylko w echo mogli być zasłuchani. Zasłuchiwanie się zaś dłuższe lub krótsze w echo nie było zależném od słuchaczów, lecz od dłuższego grania echa. Ponieważ to dłuższe zasłuchanie się miało mieć miejsce, jak Dr. Tretiak utrzymuje, po drugiéj części

koncertu, to wynikałoby z tego, że echo w puszczy po odegraniu drugiéj części koncertu dłużéj grało, aniżeli po pierwszéj części, co nie jest prawdopodobnem i nie ma żadnéj podstawy do takiego twierdzenia. Odgrywanie pierwszéj części koncertu musiało trwać dłużéj, bo Wojski wygrywał pobudkę, granie psów puszczonych w knieję i strzały myśliwych; stąd też i echo mogło dłużéj grać po téj części koncertu, aniżeli po drugiéj, w któréj poeta naśladuje tylko głos trojga zwierząt. Zresztą dłuższe zasłuchiwanie się w echo nie zależało ostatecznie ani od myśliwych, ani od echa, lecz od Wojskiego samego, czyli od téj okoliczności, jak długo Wojski pozwalał grać echu samemu i jak długo pozostawiał słuchaczów w tém złudzeniu, że to on gra, podczas gdy to echo grało nie przystępując do odgrywania dalszéj części koncertu. Aby więc można twierdzić, że słuchacze byli dłużéj zasłuchani w echo po drugiéj części koncertu, to potrzeba skądziś wiedzieć po pierwsze, że echo dłużéj grało, niż po pierwszéj części koncertu, po drugie, że Wojski zatrzymał się nieco dłużéj z odgrywaniem trzeciéj części koncertu. Ponieważ tych dwóch rzeczy nie można się dowiedzieć ani z przedstawienia poety, ani skąd innąd, przeto twierdzenie, że słuchacze byli dłużéj zasłuchani, jest zupełnie bezpodstawne. Kto zaś przystępuje w usposobieniu normalném do lektury tego ustępu, ten z pewnością nie powie, że wiersze: „Wysłuchawszy rogowej arcydzieło sztuki, powtórzyły je dęby dębom, bukom buki“ znaczą po pierwsze, że słuchacze byli dłużéj zasłuchani, po drugie, że jest w nich uzmysłowienie wzrastania zachwytu w duszach słuchaczy.

W IV. seryi pytań rozbierając trzecią część koncertu, każe Dr. Tretiak idąc za Wskazówkami obliczać, ile zajmuje wierszy opis trzeciéj części koncertu, a ile wrażenia muzyki na słuchaczach. Wiersze, w których poeta opisuje powstawanie echa w puszczy, uważa za opisujące wrażenie; wiersze te są: „Ile drzew, tyle rogów znalazło się w boru, Jedne drugim pieśń niosą jak z choru do choru.“ A ponieważ poeta dodaje do tych dwóch wierszy jeszcze trzy wiersze: I szła muzyka coraz szersza etc., wnosi stąd, że wrażenie tym razem jeszcze większe było. Wskazówki wyciągnęły w téj części koncertu wniosek na większe wrażenie koncertu z téj okoliczności, że teraz natura cała przystąpiła do słuchania; więc wrażenie musiało być większe; Dr. Tretiak zaś powiada, że musiało być

większe dla tego, bo poeta dodał trzy wiersze do opisania rozszerzającego się echa. Jak jedno tak i drugie zapatrywanie niewłaściwe; poeta opisuje w tych trzech wierszach powolne ustawanie gry echa, jak cichło, aż znikło zupełnie.

Tak Wskazówki, jak Dr. Tretiak mówią ciągle o wrażeniu, o wzrastaniu wrażenia, ale nie wypowiadają ani razu, jakie to wrażenie ma się rozumieć przez to wrażenie, o którem mówią. Należało przynajmniéj raz nazwać to wrażenie, bo wrażenia, jakie się odnosi, są rozmaite. Wrażenie, jakie koncert zaraz z początku na słuchaczów sprawił, było zdziwienie się słuchaczów; wrażenie, jakiemu po skończonym koncercie dali wyraz, była radość i uznanie dla Wojskiego. Ale nie wiemy, o jakiém wrażeniu, które miało z postępem aktów wzrastać, mówią Wskazówki i Dr. Tretiak. Czy ma się przez to wrażenie rozumieć jedno i to samo od początku do końca koncertu, które się w poszczególnych aktach koncertu tylko stopniem od siebie różniło? Nam się zdaje, że inne wrażenie musiała wywrzeć pierwsza część koncertu, która wlała w puszczę tyle życia i takimi głosami ją napełniła, że się zdawało, źe się łowy na nowo rozpoczęły, a inne koniec koncertu przedłużony echem, które po tém głośném niedawno życiu w puszczy, wywołującém zdziwienie tak coraz więcéj cichło aż znikło w przestworze jako czystsze i doskonalsze, pozostawiając po sobie w duszach słuchaczy tylko wspomnienie. Otóż i z tego wynika, że nie o jedném wrażeniu, w całym tym ustępie może być mowa, któreby się z postępem aktów tylko potęgowało, lecz każda część koncertu inne wrażenie wywierała, a te wrażenia różniąc się jakością między sobą, mogły być co do intenzyi równe sobie. Jak silne wrażenie sprawiło obudzone grą życie w puszczy, tak silne, ale już inne, sprawiło konanie w wszechświecie echa tego życia.

Niepotrzebnie umieszcza Dr. Tretiak w swoim rozbiorze następujące pytania i odpowiedzi ze Wskazówek, odnoszące się do téj części koncertu: „Czy wrażenie teraz zwiększyło się czy też zmniejszyło? (Zwiększyło się.) Jakże poeta to wyraża? Czy myśliwi byli zasłuchani w muzyce i jéj echu tak samo jak przedtém? (Tak samo, te same wiersze powtarza poeta: Tu przerwał, lecz róg trzymał..“) Czy echo rozlegało się po puszczy tak samo, jak po drugiéj części koncertu? (Tak jest, mamy tu nie te same wpra-

wdzie, ale podobne treścią wiersze: Ile drzew, tyle rogów znalazło się w boru i t. d.“ Wszystko tak samo, jak było poprzednio, ale mimo to następuje pytanie (9.) „Dlaczegoż sądzisz, że wrazenie było większe?“

Przy końcu tego rozbioru usiłuje autor usprawiedliwić poetę z tego cudownego pomysłu nieopisywania zachwytu słuchaczy bezpośrednio, lecz pośrednio za pomocą opisywania echa. Powiada, że jak łatwiéj jest opisać piękny podarunek, który się otrzymało, aniżeli zadowolenie z tego powodu, jak łatwiéj jest opisać piękny widok na który się patrzy, aniżeli wrazenie, jakie ten widok wywołuje we widzu, czyli, jak łatwiéj jest opisać, to. co się dzieje zewnątrz człowieka, aniżeli to, co się dzieje w jego duszy; tak łatwiéj było poecie opisać wzrastanie zachwytu w słuchaczach przez opisywanie coraz daléj rozlegającego się echa, aniżeli gdyby był chciał to wzrastanie zachwytu bezpośrednio opisywać.

Otóż dowiadują się uczniowie po całym rozbiorze, że pierwszemu z naszych poetów z trudnością mogło przyjść opisać bezpośrednio wrażenie gry Wojskiego na rogu myśliwskim na słuchaczach i stąd się wziął ten szczęśliwy pomysł opisywania wrażenia przez opisywanie rozlegającego się echa w puszczy. Kto chce temu wierzyć, niechaj wierzy. My jednak powiemy, że jak nie może nauczyciel przy lekturze utworów poetycznych w szkole na uboczu stawać i pozwalać utworom samym działać, tak nie powinien znowu prowadzić uczniów do ich zrozumienia przez manowce urojeń rozmaitych, bo w jednym i drugim wypadku celu lektury osiągnąć niepodobna.

W. Schrader §. 121 powiada, że gdy język ojczysty objęto ogólnym planem naukowym, otóż w miarę jak pierwotnie mało wagi do niego przykładano tak potem zbyt silnie a niewłaściwie zaczęto uwydatniać, że ma on być punktem ciężkości całéj nauki i wyrazem ogólnego wykształcenia. Naukę języka ojczystego wzięto za środek formalnego wykształcenia i wprowadzono stosownie do tego do jego nauki metodę analityczną. Metoda ta przynaglała do estetyczno-krytycznego traktowania lektury; utwory wielkich pisarzów stały się materyałem na którym wykładano reguły estetyki i

zasady estetycznéj krytyki, w któréj na tych utworach uczniów ćwiczono. Skutkiem takiego pojęcia celu nauki języka ojczystego, starano się kształcić młodzież nie treścią samą, lecz regułami i popadnięto w abstrakcye i rozbiór pojęć tam, gdzie się miano w treść wpatrywać i się z nią zżyć. Uczeń dochodził skutkiem tego do gotowych, lecz przedwczesnych sądów o rzeczach, którymi się miał przejmować, starać się je zrozumieć w treści i tendencyi i z podziwieniem brać je sobie za wzór. Z takiego traktowania lektury nie wynosił dla własnego użytku treści użyźniającéj i przenikającéj, lecz tylko formy prawidłowe, ale bez życia. Ducha poszczególnych utworów starano się wytłomaczać z ogólnego zapatrywania się poety na świat i z kolei jego wykształcenia. Téj oto metodzie wnoszenia filozofii do traktowania lektury utworów piśmiennych w szkole, metodzie rozdrabiania i oceniania ich wedle ogólnych reguł mających znaczenie dla wszystkich czasów i narodów przeciwstawiono syntentyczną metodę traktowania lektury. O ile z większą energią uderzono na metodę poprzednią, jako niewłaściwą, o tyle jednostronniéj zwrócono się znown w drugim kierunku zasadzając całą naukę na czytaniu tylko utworów i na odnoszeniu wrażenia, jakie właśnie czytający, lub słuchający odniesie. Przedstawicielem tego ostatniego kierunku jest K. Baumer. W dziele swojem: Geschichte der Pädagogig dritter Theil, fünfte Auflage 1880 str. 225 powiada, że zadanie szkoły w obec nowszéj literatury polega więcéj w ustném podaniu jéj młodszéj generacyi, aniżeli w wyjaśnieniu. A ponieważ zaznajamianie się z poezyą odbywa się jeszcze dziś mimo wszelkich środków nowych i ekwiwalentów przeważnie przez spiew i mówienie przeto przypada najważniejsza część w zaznajomieniu z poezyą liryczną dobrze kierowanéj nauce spiewu. Uczniowie obdarzeni głosem zaznajomią się przez własne współdziałanie, a ci, którzy głosu nie mają, przez to, że im ich współuczniowie spiewający od czasu do czasu z tego co spiewają, coś do usłyszenia dadzą. Słowa ustępu spiewanego będą już znali, albowiem nauczyciel ojczystego języka, przeczytał im te same pieśni, które są spiewane w godzinach nauki języka. Gdy je będą już jakiś czas spiewali, wyucza się klasa najstosowniejszych z nich na pamięć a niektórzy będą je deklamować.

Z téj części poezyi lirycznéj, która nie daje się wyspiewać, od-

czytuje nauczyciel w klasie to co najlepsze i co odpowiada wiekowi uczniów; po niejakim czasie, każe uczniom czytane już poematy odczytywać i najlepszych uczyć się na pamięć i w klasie deklamować. Jeżeli się zdawać będzie, że potrzeba jakiegoś wyjaśnienia, daje nauczyciel przy drugiém czytaniu poematu i to całkiem po prostu od siebie. Albowiem nie tu jest miejsce to czynić, co się już i tak we wszystkich innych godzinach nauki dzieje t. j. przedsiębrać z uczniami ćwiczenia rozumowe. Zresztą będzie sobie można oszczędzić po największéj części osobnych objaśnień, jeżeli się z jednéj strony tylko takie poematy czytać będzie, które są stósowne dla klasy, a z drugiéj strony jeżeli się będzie pozostawiać to, co z początku dla ucznia jest ciemném, stopniowemu ogólnemu rozwojowi jego umysłu, aby mu się to potém samo jasném stało.

W gimnazyum wyższém może nauczyciel dodać do czytanego ustępu kilka słów o życiu poety nie na to „aby poemat wyjaśniać z całego zapatrywania się poety na świat“, lecz żeby uczniom wpoić powoli nieco istotnego o wielkich pisarzach. Tym sposobem będzie można zapoznać uczniów przez czas studyów gimnazyalnych z poezyą wielkich liryków o ile jest stósowną dla szkoły w dosyć znacznéj objętości. Nawet osobnych godzin nie potrzeba wyznaczać, któreby tym materyałem wypełniać; należy go raczéj tylko wtrącić jako prawdziwe wytchnienie pomiędzy inne ściśle naukowe przedmioty, tak żeby kwandranse tylko z nich zajmywał.

Co się tyczy obszernych dzieł klasycznych w języku ojczystym, epicznych prozaicznych i dramatycznych to te należy w części pozostawić domowéj lekturze prywatnéj w części zaś dać je poznać uczniom przez lekturę w szkole; w ogóle starać się należy, aby doszli do znajomości tych poezyj w podobny sposób, jak je przyjęła publiczność. Ale ponieważ w szkole nie można urządzić ustnych deklamacyj eposów całych i przedstawień teatralnych kawałków, przeto jest zadaniem szkoły otworzyć uczniom dramaty i eposy przez dobre i piękne odczytywanie. To odczytywanie dramatycznych i epicznych dzieł rozpoczyna się w ostatnich 3ech latach gimnazyalnéj nauki. Jeden lub dwa dni w miesiącu należy przeznaczyć na odczytywanie tych dzieł przed uczniami trzech lat ostatnich.

Raumer jest zdania, że te kreacye spełnią swoje zadanie isto-

tnie nawet, gdy się jednego słowa objaśnienia nie da. Uczniowie pojętni, powiada, pójdą do domu po takiém czytaniu cicho i milcząco napełnieni wielkimi postaciami i potężnymi losami. W porównaniu z tém wrażeniem poszczególne niejasności, z których nie będą sobie mogli zdać jasno sprawy, są zupełnie podrzędną rzeczą.

Jeżeli się zaś chce dać uczniom jakiś pomocniczy środek do ręki, przez który mogliby sobie dać radę z trudnościami przy dobrowolném, powtórném, niekontrolowaném czytaniu w domu tych utworów, to należy dać wydrukować mały zbiór całkiem krótkich a rzeczywiście pożądanych uwag do czytanego kawałka. Ten komentarz mogą sobie kupić dla dobra domowéj lektury ci, którym zależeć będzie na tém.

Przeciw takiemu kierunkowi oświadczył się już profesor Bonitz (Zeitschr. für die österr. Gymnas. 1852 str. 821 ustp.) mówiąc, że objaśnienia ograniczające się do miary istotnie potrzebnèj są potrzebne. Szkoła nie może podawać coś uczniom przy czémby nie wymagała od nich czynności samodzielnéj i się o jéj ezystencyi nie przekonywała.

Co się tyczy stanowiska Wskazówek w téj sprawie, to sądząc z niektórych uwag ogólnych o objaśnieniu utworów poetycznych, jak n. p.: „nauczyciel w niczém nie wpłynie na wrażenie uczniów, które powinno być czyste i swobodne“; „należy pozwolić utworom samym działać na naiwne i wrażliwe serca uczniów, a samemu niejako na uboczu stanąć“; „wrażenie wzmocnić może, chyba powtórne odczytanie utworu“ etc. zdaje się, że są daleko więcéj w tych ogólnych uwagach za metodą syntetyczną, chociaż z innych uwag przebija się dążność do metody analitycznéj.

W „Dodatku“ zaś znachodzimy utwory poetyczne rozbierane tak samo jak ustępy prozaiczne a może nawet więcéj jeszcze. Zachodzi więc sprzeczność między teoryą a praktyką w tym względzie. Zastosowany zaś tamże sposób postępowania przy rozbieraniu tych utworów jest niewłaściwy, jakieśmy to wykazali przy ocenieniu rozbioru koncertu myśliwskiego. Takich rozbiorów nie można nazwać metodycznymi, bo nie ma w nich metody właściwéj.

W podobny sposób jak koncert myśliwski rozbieraną jest tam także ballada „Powrót taty“ z tym tylko dodatkiem, że po szczegółowych pytaniach w poszczególnych zwrotkach po

powtórném ich odczytaniu o rzeczy całkiem jasne i zrozumiałe następuje krótkie streszczanie poszczególnych części utworu. Jak koncert myśliwski tak i tę balladę polecają Wskazówki najpierw całą odczytać ale dlaczego — niewiadomo bo potem czytaniu ma nauczyciel polecić odczytanie 2 pierwszych zwrotek i zapytać się, co znaczą wyrazy: „pod słup"; podobnie jak po przeczytaniu koncertu myśliwskiego zwracają się pytania do rogu Wojskiego. Jak przy rozbiorze koncertu myśliwskiego nie wie uczeń, dlaczego mu kazano powtórnie 10 wierszy czytać, potem 11, potem 7, tak i przy tym rozbiorze nie wie, dlaczego ma powtórnie 2 tylko zwrotki czytać, potem 4, daléj $3^1/_2$, $4^1/_2$ etc.

Jeżeli utwor poetyczny dla tego najpierw cały odczytać należy, bo takie czytanie, jak powiadają Wskazówki i p. Br. Trzaskowski, potrafi wywrzeć na umysły dziatwy głębokie wrażenie i bezpośredni podnoszący „i uszczęśliwiający wpływ", to dlaczegoż nie ma się nauczyciel po takiém przeczytaniu zająć tém wrażeniem, jego określeniem i umotywowaniem? Przez odczytanie całego utworu dochodzi uczeń w syntetyczny sposób do pewnego wyobrażenia o téj rzeczy, którą przeczytał. Ponieważ zaś niewiadomo, jak utwor pojął, należy żądać od niego uwydatnienia słowami pojęcia utworu i wdać się w określenie t y c h okoliczności z poematu, które się złożyły na owę myśl, czyli pojęcie, l u b t y c h, które mogą mylne pojęcie uchylić a we właściwe wyposażyć. Tym sposobem doprowadzi się ucznia do poznania głównych cech, czyli głównych części poematu i do znajomości części podrzędnych, czyli do poznania z wielu części i z jakich poemat się składa.

Uczniów można do poznania poematu t. j. do poznania jego myśli przewodniéj w dwojaki sposób doprowadzić. Albo w ten sposób, że mu się poleci przeczytać cały poemat, w którym to wypadku całość oddziała od razu na pojęcie poematu; albo gdy będzie poemat ustępami czyli częściami czytał i myśli tych części uwydatniał. Gdy tym sposobem myśli poszczególnych ustępów kojarzyć się z sobą będą, z przeczytaniem ostatniego ustępu, lub ostatniego zdania utworu powstanie w nim pojęcie całości. Ale Wskazówki inaczéj postępują. Przez polecenie odczytania całego poematu umożliwiają, że powstaje u uczniów pewne pojęcie całości poematu; niewchodząc w tę rzecz poleceniem odczytania powtórnie

jednéj części utworu przyprowadzają znowu osobno do wyobrażenia o téj części, ale i w to niewchodząc zapytaniem o myśl w pierwszém zdaniu utworu zawartą, lub o znaczenie wyrazu jednego w tém zdaniu przyprowadzają do pojęcia tej cząsteczki w części i zajmując się tak stale przyprowadzaniem do pojęcia cząsteczek w cząstkach, a cząstek w częściach, części zaś w całości prowadzą tym drobiazgowym powtórnie sposobem do ujrzenia téj saméj całości, którą już uczeń przed tém odrazu zobaczył i poznał. Postępowanie takie podobne jest do tego, jak gdyby ktoś pokazał komuś najprzód człowieka, któregoby mu chciał dać poznać jako pewne indywiduum, potem tego człowieka zasłonił i pokazał tylko nogę jego, ale zasłoniwszy następnie i nogę, a odsłoniwszy tylko palec, zaczął mu zadawać względem tego palca rozmaite pytania, zwróciwszy się do paznokcia i odsłaniając częściowo postać od palca zacząwszy, prowadził go przez pytania o każdy szczegół i szczególik do pojęcia odsłanianych części, ażby go doprowadził tym sposobem do ujrzenia napowrót głowy i całéj postaci, którą on już widział i poznał przed tą całą operacyą. Że nie z wielką ochotą da się człowiek prowadzić na téj drodze do ujrzenia powtórnie téj saméj postaci, łatwo zrozumieć. Ale chętnie będzie on się wpatrywał w postać, gdy mu się jéj po okazaniu nie zasłoni, lecz zacznie mu się ją tłomaczyć od rysów twarzy, etc., ale nie od palca u nogi.

Uczeń przeczytawszy całą balladę, dowiedział się o całém zdarzeniu; z opowiadania herszta zbójców dowiedział się, dlaczego się on zlitował nad dziećmi i kupca wraz z nimi na wolność wypuścił. Główna myśl utworu leży jak na dłoni. Zamiast więc zaczepić o tę okoliczność, wrażenie poematu i pojęcie téj myśli utrwalić, nauczyciel ma wedle Wskazówek zacząć prowadzić ucznia do tego dopiero przez całą powódź pytań o najdrobniejsze i najpodrzędniejsze rzeczy jako to: Co znaczy: „pod słup?“ Co znaczy: „rzeki rozlały?“ „Jakie były modlitwy?“ „Jaka jest treść pierwszego, jaka drugiego ustępu?“ (Chociaż uczniowie po przeczytaniu całéj ballady mogliby opowiedzieć całe zdarzenie.) Dlaczego poeta mówi: „wozy jadą?“ „Ilu było zbójców? jak wyglądali? jakie brody mieli? jak byli uzbrojeni? etc. etc.“ Po takiém przerobieniu poszczególnych zwrotek ma nastąpić opowiadanie całéj bal-

lady. Po têm opowiadaniu, powiadają Wskazówki, nauczyciel „chcąc doprowadzić uczniów do poznania głównej myśli utworu“ ma zadawać znowu szereg pytań, zaczynając na nowo od pytania: „Co matka poleciła dzieciom?“ Zbyt to długa i nużąca droga do tego, co tuż przed nimi leży. O takie tylko detalia pytać się należy, sądzimy po przeczytaniu całości, których wyjaśnienie może mieć wpływ na wyrozumienie myśli przewodniéj utworu, a potem dopiero można wyświecać i uboczne okoliczności. Wyjaśnianie takich okoliczności, jak zbójcy wyglądali, jak byli uzbrojeni, nie przyczynia się do pojęcia tego, że przewodnią myślą poematu jest, „jak szczera modlitwa wzruszyć może nawet serce zbójcy.“

Jak sama metoda syntetyczna, tak też i sama analityczna, nie prowadzą do celu; dopiero zastosowanie przy lekturze utworów piśmiennych w szkole obydwu metod t. j. zastosowanie metody syntetyczno-analitycznéj może sprawić, że się będzie kształcić przez lekturę w kierunkach na początku rozprawy przez nas wskazanych. Prowadzenie do pojęcia utworu przez taką metodę można nazwać metodycznêm. A n a l i z a w t e j m e t o d z i e m a b a d a ć i r o z b i e r a ć t o, d o c z e g o s i ę p r z e z s y n t e z ę d o s z ł o, a b y s p r a w d z i ć o w o c s y n t e z y i g o d o ś w i a d o m o ś c i d o p r o w a d z i ć. Doszli uczniowie przez przeczytanie całego utworu do wrażenia całości, to należy się zająć po tem czytaniu wrażeniem całości; przeczytali tylko jeden ustęp i mają wyobrażenie o tym ustępie, należy się zająć myślą tego ustępu; przeczytali zdanie jedno, należy się zająć myślą zdania. Ale w postępowaniu zastosowanêm przez Wskazówki przy lekturze utworów poetycznych niema tego wzajemnego uzupełniania się i potwierdzania syntezy i analizy. Analiza we Wskazówkach nie zwraca się do tego, co w umyśle uczniów przez syntezę powstało, nie ogląda się za têm dziełem syntezy, aby je uzupełnić i potwierdzić, lecz zwraca się w inną stronę, i zajmuje się zawsze czemś innêm. Zachodzi więc brak połączenia obu metod w dziele prowadzenia uczniów do pojęcia utworów, aby ich można przez te utwory kształcić.

W teoretycznéj części Wskazówek znachodzi się na jednêm miejscu także i ta uwaga, aby po odczytaniu ustępu pytał nauczyciel ucznia o treść rzeczy przeczytanéj. Ale Wskazówki ustanawiają to postępowanie dopiero przy lekturze całych utworów w klasach

wyższych, podczas gdy Schrader i instrukcye polecają zwracanie się do treści po czytaniu na wszystkich stopniach nauki. (Wskaz. str. 42.)

Rozbiór Wskazówek i Dr. Tretiaka ustępu koncert myśliwski jest oraz w merytorycznéj swojéj części mylny bo wkłada w ustęp to, czego w nim niema.

III.

Uwagi nad metodycznym rozbiorem „Koncertu myśliwskiego" z Pana Tadeusza napisanym przez Dr. Tretiaka; napisał Br. Trzaskowski.

Muzeum, marzec r. b. str. 135—139.

P. Br. Trzaskowski w „Uwagach“ o których powyżéj wspomnieliśmy, usiłuje dojść do właściwego sposobu traktowania lektury utworów poetycznych w języku ojczystym z ostatecznego celu wychowania. Jest to zupełnie właściwa droga; metoda każdéj nauki musi się stosować do jéj celu. Rozchodzi się więc przedewszystkiem o należyte określenie celu. Zgadzamy się również z określonym przez p. Br. Trzaskowskiego celem wychowania, albowiem cel, który autor „Uwag“ wytyka wychowaniu jest to cel, który już dawno wszyscy głębsi myśliciele, filozofowie i pedagogowie prawdziwemu wychowaniu wytknęli. Tylko nie możemy się zgodzić z drogami, które zdaniem autora mają nieomylnie do tego celu prowadzić, a stąd i z podobnym do tych dróg sposobem traktowania lektury utworów poetycznych. Wychowawcy, wytykając wychowaniu ów cel przez p. Br. Trzaskowskiego wskazany, powołują do dzieła przedewszystkiem naukę, czyli szkołę i starają się udzielanie nauki w szkole metodycznie uregulować, aby ile możności dochodzić przez nią do tego celu. Autor zaś „Uwag“ nie uważa nauki za czynnik w pierwszym rzędzie działający, lecz wymienia inne czynniki, mające skutecznie działać w kierunku doprowadzenia wychowanków do owego celu; a z których szkoła miałaby sobie brać wzór do traktowania lektury utworów poetycznych zwłaszcza w gimnazyum niższém.

Ale te środki mylnie uznane zostały przez autora za bezwarunkowo zdolne choćby tylko do obudzenia w wychowankach owego celu i nie mogą przeto być dla nauczyciela wychowawcy wzorem do traktowania lektury utworów poetycznych.

Poznajmyż ów cel wychowania i drogi, mające do niego zdaniem autora prowadzić. Na str. 135 zeszytu Muzeum, powyżej przytoczonego, oświadcza autor, że musi ze stanowiska pedagogicznego stanowczo wystąpić przeciw tego rodzaju rozbiorom utworów poetycznych w klasach niższych, jakieśmy właśnie poznali we Wskazówkach i u Dr. Tretiaka. Poniewaz autor dodaje: w klasach niższych, to miałoby wynikać z tego, że w klasach wyższych, byłyby one mniéj niewłaściwe.

Na str. 138. przeznacza autor wyraźnie takie rozbiory utworów poetycznych dla klas wyższych, chociaż po tem przeznaczeniu dodaje zaraz: i to cum grano salis. Nie możemy się i na to zgodzić; idziemy daléj i oświadczamy na podstawie wyników, do jakicheśmy doszli przez analizę tych rozbiorów, że są one także w klasach wyższych zupełnie niewłaściwe, chociaż może o tyle mniéj szkodliwe, o ile do rozwiniętego więcéj umysłu uczniów tych klas rzeczy urojone i w osnowie ustępu oparcia niemające nie tak łatwo przystęp znajdą. Ta jednak okoliczność świadczy o znacznéj różnicy między zapatrywaniem naszém na te rozbiory a p. Br. Trzaskowskiego; z innego punktu widzenia oceniamy my ich niewłaściwość, a z innego p. Br. Trzaskowski. My uważamy je za niewłaściwe tak dla ich metody, jak dla wywodów samych i stąd uważamy je za niestosowne tak dla klas niższych jak i dla wyższych; dlaczego zaś autor Uwag przeciw tym rozbiorom występuje, to musimy dopiero z jego wywodów poznać.

Autor oświadczywszy, że musi wystąpić przeciw tego rodzaju rozbiorom ze stanowiska pedagogicznego, pisze zaraz daléj tak: „Każde prawdziwe wychowanie musi mieć cel idealny.“ Stosunek pomiędzy tém zdaniem a poprzedniem może być tylko przyczynowy; dlatego musi autor wystąpić przeciw owym rozbiorom, bo one sprzeciwiają się idealnemu celowi szkoły. To zapatrywanie wypowiada autor zresztą otwarcie w dalszym wywodzie. Gdybyśmy nie znali owych rozbiorów, musielibyśmy z tych słów autora sądzić, że rozbiory powyższe wydedukowują z ustępu i starają się wpoić w wy-

chowanków jakieś materyalistyczne poglądy na świat i to zaraz w gimnazyum niższém, co o tyle jest niewłaściwszém i z pedagogiczném stanowiskiem niezgodném. W tém zapatrywaniu musiałoby nas zupełnie utwierdzić następne zdanie, które tak brzmi: „Przeciw temu twierdzeniu (że wychowanie musi mieć cel idealny) podniosą się niezawodnie w naszych czasach, gdzie jak za dni Augusta słychać co raz głośniej i natarczywiéj „panem et circenses“ rozliczne głosy spoglądających z szyderczém lekceważeniem na ów idealny cel, a domagających się wyłącznie praktycznego w wychowaniu młodego pokolenia kierunku. My jednak stoimy pomimo tego twardo i niewzruszenie przy owéj zasadzie.“ Ale znając owe rozbiory nie możemy tego o nich powiedzieć; są one bowiem bardzo idealne i wywodzą z ustępu rozbieranego takie poetyczne myśli, że się zdaje, że rozbiory chcą być poetyczniejsze niż sam utwór poety. Bo czyż to za mało jest idealnym rozbiór n. p. Wskazówek, który czyni Wojskiego Orfeuszem, poruszającym grą na rogu myśliwskim dęby i buki, całą puszczę, a w końcu całą naturę, tak, że przystępują do koła słuchaczów kolejno i w zadziwieniu słuchają jego gry? To przecież czysta poezya! Albo rozbiór Dr. Tretiaka, czyż mniej jést idealnym, gdy autor wykazuje, jak poeta, chcąc przedstawić potęgę wrażenia muzyki na słuchaczów, chwyta się tak zmyślnego środka, jakim jest opisywanie rozlegającego się uczucia w słuchaczach, wywołanego grą Wojskiego, przez opisywanie rozlegającego się echa gry w puszczy i przestworze? Sądzilibyśmy więc z pomysłów tych rozbiorów, że nie stoją one na przeszkodzie takiéj idealności, jaką autor „Uwag“ chciałby mieć u wychowanków zwłaszcza w klasach niższych i nie protestowalibyśmy z tego punktu przeciw nim. Ale ponieważ autor, mimo to protestuje, to musi być jakiś inny powód do tego, który będziemy się starali wnet wykazać, ale o którym już tu możemy powiedzieć, że nie stoi on na przeszkodzie prawdziwie idealnemu celowi szkoły, lecz owszem umożliwia osiągnięcie przez naukę tego celu.

Między ustępem jednak powyższym z „Uwag“ autora a rozbiorami Wskazówek i Dr. Tretiaka nie ma bardzo wielkiego związku. Celem Uwag ma być wskazanie, jakby należało traktować lekturę utworów poetycznych w tych zakładach naukowych wyższych, w których się te utwory czyta i je rozbiera; a cóż za związek

z metodą téj lektury mają głosy wołających „panem et circenses“ i spojrzenia szydzących z idealnego celu wychowania? Tym się przecież nie rozchodzi o metodę lektury utworów poetycznych, aby się z nimi w tym kierunku liczyć, lecz o szkoły, w którychby zamiast lektury utworów poetycznych była nauka jakiegoś pożytecznego rzemiosła lub przemysłu. Jeżeliby ten ustęp miał mieć jakiś związek z rzeczą, o którą się tu rozchodzi, to musielibyśmy sądzić, że przemysłowcy i przedsiębiorcy rzucają się także na pole lektury utworów poetycznych w gimnazyum i chcą ustanawiać sposób rozbierania tych utworów, podobny do sposobu, w jaki dokonane są powyższe dwa rozbiory, i że autor „Uwag“, z tego względu widzi się zmuszonym w imię idealności młodego pokolenia, podkopywanéj przez takie rozbiory, tak przeciw robotom jednych jak i drugich zaprotestować.

Oprócz tego wygląda w przytoczonym ustępie ten idealny cel, wytknięty prawdziwemu wychowaniu, jakby jakaś nowość lub zasada przez materyalizm czasu już zwalczona, a przez autora „Uwag“ wbrew temu na nowo uwydatniona i za przewodniczkę prawdziwemu wychowaniu wskazana. Tymczasem wskazywanie idealnego celu prawdziwemu wychowaniu to rzecz nie nowa, lecz bardzo dawna i w dziełach pedagogicznych obszernie i gruntownie omawiana, tylko że ten cel oprócz idealnym nazwano także inaczéj jeszcze jako to ogólno ludzkim, humanitarnym, filozoficzno etycznym i t. p. Przewidywanie autora, że się podniosą przeciw jego twierdzeniu rozliczne głosy nie jest tak bardzo uzasadnione; albowiem głosy, które się tylko przeciw wyłącznie idealnemu kierunkowi wychowania podnieść miały, te się już podniosły dawno i zostały nawet wysłuchane; utworzono szkoły realne i szkoły o wyłącznie praktycznym kierunku czyli szkoły przemysłowe. Ale odbyło się to bez naruszenia owego celu prawdziwego wychowania, jaki mają szkoły średnie czyli wyższe; zasada prawdziwego wychowania, polegająca na celu idealnym, utrzymała się przy tem wszystkiem niewzruszenie i nikt jéj nie chce w szkołach gimnazyalnych tak obalać, aby na miejsce wychowania idealnego, tamże odbieranego, chciał zaprowadzać wychowanie uzdolniające wyłącznie do praktycznych zajęć i przedsiębiorstw, czyli domagał się tamże wyłącznie praktycznego w wychowaniu młodego pokolenia kierunku. Mając szkoły przygotowawcze do praktycznych,

czyli realnych zawodów w życiu i szkoły o wyłącznie praktycznym kierunku nie potrzebuje nikt dziś spoglądać z szyderczém lekceważeniem na ów idealny kierunek szkół wyższych, lecz może swobodnie wybierać między wszystkimi kierunkami. A jeżeli mimo to ktoś spogląda szyderczo, to wychowanie w tych zakładach nie troszczy się tak bardzo o to, żeby pod témi spojrzeniami zmieniało swój kierunek.

Zresztą o tyle mniéj może być uzasadnionem, przewidywanie u nas rozlicznych głosów przeciw idealnemu celowi wychowania, o ile się właśnie w naszych czasach zwrócono przeważnie do szkół gimnazyalnych, których głównėm zadaniem jest owo idealne wykształcenie. Chociaż szkoły realne obok specyalnego zadania, wyróżniającego je od szkół gimnazyalnych, mają to samo główne zadanie wychowania, co szkoły gimnazyalne, t. j. nadanie duchowi wychowanków siły przez harmonijne go rozwijanie, spostrzeżono jednak, że lepsze ogólne wykształcenie można otrzymać w zakładach gimnazyalnych, niż w szkołach realnych przy dzisiejszym zwłaszcza ich u nas ustroju i zwrócono się do gimnazyów.

Można więc śmiało i twardo stać przy zasadzie idealnego kierunku w wychowaniu i to o tyle nawet śmieléj, o ile nikt na ten kierunek w tych zakładach, które go reprezentować mają, nie uderza i nie usiłuje przekształcać go w wyłącznie praktyczny tak, żeby się to odbijać miało aż na sposobie traktowania lektury utworów poetycznych i wymagało protestowania w imie idealności młodego pokolenia odbierającego tamże wychowanie.

Ale chociaż to tak nie jest, autor przecież upatruje jakieś pokrewieństwo między owymi rozbiorami a wołaniem „panem et circenses." W czém ono ma polegać, wskażemy to poniżéj.

Autor „Uwag" zadaje następnie w swoim wywodzie takie pytanie: „Bo i jakiż jest ostateczny cel wszelkiego wychowania?" Zamiast „wszelkiego" powiedzielibyśmy tu koniecznie „prawdziwego," albo przynajmniej dodalibyśmy ten wyraz po „wszelkiego." Bez wyrazu „prawdziwego" okazuje się rozumowanie nielogicznem; tok jego jest taki: stoimy dlatego twardo i niewzruszenie przy zasadzie, że prawdziwe wychowanie musi mieć cel idealny, bo wszelkie wychowanie ma za cel i t. d. Jeżeli wszelkie wychowanie ma to samo za cel, co prawdziwe wychowanie, to wynika z tego jasno, że i owo wy-

łącznie praktyczne wołających „panem et circenses“ ma taki sam cel, a w takim razie nie potrzeba uwydatniać, że to jest zasadą tylko prawdziwego wychowania i że się z tego względu stoi przy zasadzie prawpziwego wychowania. Powtóre ponieważ już u góry powiedziano, że każde prawdziwe wychowanie musi mieć cel idealny, to oczekiwalibyśmy na tem miejscu zamiast na nowo pytania za celem wychowania już tylko pytania, na czém ma polegać ów idealny cel wychowania.

Z dalszego wywodu autora wynika, że idealny cel wychowania polega na prawdziwem uszczęśliwieniu wychowanków; a ponieważ prawdziwe uszczęśliwienie polega na posiadaniu najwyższego dobra, a najwyższem dobrem dla człowieka jest jego doskonałość, stąd wynika, że idealny cel wychowania polega na udoskonaleniu wychowanków. Doskonałość zaś człowieka, mówi autor, polega na jak największéj harmonii ze sobą samym, z Bogiem i otaczającym go światem. „Któż zaprzeczy, brzmi wywód daléj, że doskonałość taka jest ideałem, którego żaden człowiek w zupełności urzeczywistnić nie jest w stanie; do którego tylko mniéj lub więcéj zbliżyć się może. Aby zaś to zbliżenie nastąpiło, musi ideał ten całą duszą umiłować, musi mu się oddać zupełnie i ciągle a usilnie starać się przedstawić go w swojém życiu.“ W ustępie od „Ktoż zaprzeczy...“ wywód o wychowaniu wystąpił z toru szkolnego, którym się powinien był daléj posuwać, a przeszedł na pole po za szkołą leżące. Autor wskazawszy na wzniosły cel wychowania prawdziwego, zamiast mówić daléj o nauczycielu i wychowankach, jakimi drogami mają do tego celu zdążać, mówi w ogólności, jak trudno człowiekowi do niego dojść. Ponieważ się więc nam rozchodzi, wśród jakich okoliczności może wychowanie do tego celu wychowanków przynajmniéj zbliżyć jeżeli nie zupełnie doprowadzić, przeto powiedzielibyśmy w tém zdaniu zamiast: „żaden człowiek w zupełności urzeczywistnić go nie jest w stanie“, „żaden nauczyciel doprowadzić w zupełności do niego swoich wychowanków nie jest w stanie“; a daléj zamiast: może się tylko mniéj lub więcéj zbliżyć do niego“, powiedzielibyśmy: „może ich tylko mniéj lub więcéj zbliżyć do niego;“ w końcu wtrącilibyśmy po zdaniu: „Aby zaś to zbliżenie nastąpiło... podmiot „nauczyciel“, aby zdanie następne tak brzmiało: „musi nauczyciel ten ideał całą duszą umiłować, musi

10*

mu się oddać zupełnie i ciągle a usilnie starać się przedstawić go w swojém życiu i w życiu wychowanków.“ Po tém zwróceniu żądań w ostatniem zdaniu wypowiedzianych do osoby nauczyciela, otrzymamy pierwszy warunek, od którego osiągnięcie wskazanego wychowaniu celu zależném jest.

Ale następne w tym wywodzie zdanie sądzimy, że mogłoby zupełnie odpaść; brzmi ono tak: „A ponieważ właśnie tę miłość ideału i to pragnienie urzeczywistnienia go w życiu swém zowiemy idealnością, więc jasną jest rzeczą, że każde prawdziwe wychowanie człowieka musi mieć cel idealny.“ Sens tego zdania zostaje w sprzeczności z poprzedniem twierdzeniem autora o idealnym celu wychowania. Na wstępie wywodu powiedział autor, że każde prawdziwe wychowanie musi mieć bezwzględnie cel idealny a tu ten przymus wywodzi tylko z nazwania miłości ideału i pragnienia urzeczywistnienia go w życiu naszym idealnością; dlatego tylko prawdziwe wychowanie musi mieć cel idealny, bo nazywamy idealnością miłość ideału i pragnienie urzeczywistnienia go w życiu. Autor dodaje jeszcze do tego zapewnienie, że to jest jasną rzeczą, że z tego względu musi mieć prawdziwe wychowanie cel idealny. A gdyby się nam podobało nazwać inaczéj pragnienie urzeczywistnienia w życiu swém ideału; aniżeli idealnością n. p. humanitarnością, czy już z tego względu prawdziwe wychowanie nie musiałoby mieć celu idealnego? Czy wytknięcie idealnego celu wychowaniu miałoby mieć swoje źrodło tylko w nazwaniu miłości ideału idealnością? Czy będziemy nazywali miłość i pragnienie urzeczywistnienia w życiu takiego ideału, jakim jest doskonałość człowieka, idealnością, czy nie będziemy nazywali, zawsze celem prawdziwego wychowania będzie jak najmożliwsze udoskonalenie wychowanków.

Autor „Uwag“ nazwał taki cel celem idealnym a my się w rozbiorze naszym dlatego tylko także tą nazwą posługujemy bo około wyrazów: idealny, ideał, idealność obraca się cały wywód autora. Ale jakieśmy to już powiżej powiedzieli, cel wychowania, polegający na udoskonaleniu wychowanków może być także inaczéj nazwany. Za nazwą „idealny“ nie bylibyśmy o tyle o ile ten wyraz bywa nieraz rozmaicie branym i mylnie rozumianym. Jeżeliby się rozchodziło koniecznie o nadanie jakiejś nazwy celowi prawdzi-

wego wychowania, polegającemu na doskonałości wychowanków, to sądzimy, że nazwa filozoficzno-etyczny lub ogólno ludzki wyczerpywałaby dostatecznie jego znaczenie.

Zastanówmy się teraz nieco nad pytaniem, co to jest ta harmonia ze sobą samym, z Bogiem i ze światem, mająca stanowić doskonałość człowieka? A musimy to tém bardziej uczynić, gdy autor nie dotknął ani jedném słówkiem tego pytania, chociaż jest to najważniejsza zagadka bytu człowieka na świecie. Gdy się ten cel wychowaniu wskazało, należało określić nieco jego istotę a byłyby się okazały niewątpliwie nie tylko te środki, które mają zdaniem autora „budzić“ doskonałość w człowieku, ale i te, które mogą rzeczywiście przynajmniej zbliżyć, jeżeli nie doprowadzić do niego wychowanków.

Autor traktuje pierwszorzędne kwestye związane z bytem człowieka na ziemi i z wychowaniem jego zbyt lekko, jednostronnie i bez głębszego zastanowienia się nad nimi i ich pojęcia.

Cóż to więc znaczy: doskonałość człowieka polega na harmonii jego ze sobą samym, z Bogiem i otaczającym go światem? Może ktoś rozumieć przez harmonią ze światem harmonią wedle owéj reguły: sine mundum ire sicut it. . . . . . . et bene tibi erit, a przez harmonią ze sobą samym albo ten spokój duszy, do którego według epikurejczyków miało prowadzić jako do najwyższego dobra zaspokojenie pożądliwóści i popędów natury ludzkiej, albo ten, który miał być według stoików wynikiem znieczulenia duszy tak na radość, jak i na łzy ludzi, a który jako najwyższą cnotę, użyczającą najwyższego szczęścia nazwano apatyą. Spokój duszy na takich zasadach wyrobiony to wprawdzie także harmonia ze sobą samym i ze światem, tylko pytanie zachodzi czy także z Bogiem i czy taką harmonią można nazwać doskonałością.

Harmonia ze sobą samym z Bogiem i otaczającym światem, która ma być udziałem wychowania prawdziwego i stanowić doskonałość człowieka polega na innym spokoju, na spokoju, który powstaje przez skupienie rozpadłego i rozpadającego się ciągle ducha wychowanków napowrót w jedność i przez uchylenie skutkiem tego istniejącego w ich duszy rozdwojenia, przez które to rozdwojenie zostaje człowiek w niezgodzie ze sobą samym, z Bogiem i otaczającym go światem.

Skoro dusza człowieka przychodzi do świadomości, uczuwa w sobie rozdwojenie jakoteż stan niewoli, w który przez to rozdwojenie popada Jest zaś ono tak wynikiem niedostatecznego u człowieka poznania swego przeznaczenia i tego, co stanowi prawdziwą jego szczęśliwość, jak owocem słabéj woli, przez którą człowiek popada w sprzeczność z ogólném prawem i oddala się od swego przeznaczenia. Dążąc do samolubnego zaspokojenia znikomych i niestałych żądż natrafia on na opór przedmiotu, który przez samowolę swoję opanować usiłuje i uczuwa tę zaporę w swoich zapędach jako znamię własnéj niewoli. Popędy jego woli wyradzają się w kaprys i upór, w próżność i zazdrość, w samolubstwo i nienawiść, przez co oddala się od Boga, samego siebie i świata, gdyż pozostaje w ciągłym konflikcie z prawem bożém. Boska w nim czastka, która mu się dostała w spuściźnie daje mu uczuwać ten stan sprzeczności, pociąga go ciągle do uchylenia go i do przywrócenia w sobie napowrót tego spokoju, który był pierwotnym udziałem jego duszy. To rozdwojenie woli wychowanka, tę niezgodę obydwu jego stron ma wychowanie uchylić; ma sprawić, aby walka którą w nim stacza jego boska cząstka z samowolą ze znikomą żądzą i niespokojną chucią zakończyła się zwycięstwem pierwszéj i przez to uchylone zostało to dwoiste prawo, którego spór ze sobą, czyni człowieka niowolnym i nieszczęśliwym. Jak długo bowiem da się człowiek opanowywać żądzom i skłonnościom, jak długo nie będzie miał poznania, a jego poznaniu, poglądowi i uczuciu niedostawać będzie wewnętrznego spokoju, i jak długo wola nie będzie pragnąć i wykonywać stale i wszędzie to tylko, co jest piękne i dobre, tak długo nie będzie w nim harmonii ze sobą samym z Bogiem i otaczającym go światem

Doskonałość więc człowieka polegająca na harmonii ze sobą samym i ze światem jest to pojednanie się jego z boską w nim cząstką i pojednanie się z wymaganiami sumienia ludzkiego czyli sumienia powszechnego, które nie jest niczem innem, jak tylko znamieniem bożem ludzkości, a które pozostaje w ciągłem przemienianiu się i oczyszczaniu. Im w większym stopniu zdoła wychowanie przeprowadzić w duszy młodéj istoty ludzkiej to pojednanie jej ze sobą samą i z otaczającym ją światem, w tym większym stopniu doprowadzi ją do harmonii z Bogiem i uczyni doskonałą.

Zachodzi teraz pytanie jakimi drogami ma wychowanie zdążać do osiągnięcia tego celu?

Nim przytoczymy środki, które autor „Uwag“ podaje jako takie, które w pierwszym rzędzie mają skutecznie działać w tym kierunku, i je ocenimy, nie od rzeczy będzie przypomnieć, jak się starożytność na tę sprawę zapatrywała i ją rozstrzygnęła.

Pytanie; jakby człowieka ile możności doskonałym uczynić czyli przywrócić w nim napowrót podobieństwo do Boga, zadawano sobie od najdawniejszych czasów. Zwłaszcza za czasów Platona żywo się tą kwestyą zajmowano; zastanawiano się, czy do doskonałości można dojść przez naukę, czy nie przez naukę lecz przez praktykę; czy też ani przez uaukę ani przez praktykę lecz przez wrodzone zdolności, lub w jakiś inny sposób. Ludzie uczestniczący w życiu publiczném demokratycznéj rzeczypospolitéj ateńskiéj, posiadającéj zbyt niemądrą instytucyą wybierania losem na urzędy publiczne bez zbadania poprzednio wiadomości i zdolności u tych, którzy je mieli piastować, zaprzeczali stanowczo, żeby była jakaś nauka potrzebna lub możliwa do stania się obywatelem doskonałym; wystarcza, mawiali, zebrane doświadczenie w życiu codzienném, wpływ żywych przykładów czyli otoczenia i wzory przodków Młodzieńców przeto mających się później zająć sprawami rzeczypospolitéj oddawano na praktykę do najlepszych obywateli, aby się u nich zapoznali z obywatelskim obyczajem i nabyli znajomości sztuki rządzenia państwem, podobnie jak się to u nas w Polsce działo. W zarozumiałości swojéj wyśmiewali ci praktyczni domorośli politycy naukę sofistów, również fałszywie ogłaszających się w owym czasie za nauczycieli doskonałości obywatelskiéj i uważali ją za zgubę młodzieży i zagładę państwa. Przeciwnie sofiści utrzymywali z wszystkich sił, że się doskonałości i można nauczyć i należy się uczyć i za jedynych jéj nauczycieli siebie przedstawiali zapewniając w próżności swojéj i zbyteczném zaufaniu w sztukę swoję, że ich nauka do osiągnięcia zupełnéj doskonałości i mądrości całkiem wystarcza tak, że ten, kto u nich w tym kierunku pobierał naukę, innéj nauki i gdzie indziéj szukać nie potrzebuje. A ponieważ w owém czasie ci ludzie posiadali wielkie wzięcie, gromadzili przeto około siebie bogatych i znakomitego rodu młodzieńców, chciwych

honorów i zaszczytów w rzeczypospolitéj i gotowych do płacenia za naukę mającą ich do tych honorów prowadzić. Sofiści obiecywali każdemu z nich bez różnicy wieku i talentu, że go wyprowadzą na tęgiego męża, który potrafi trząść całą rzecząpospolitą. Takowi politycy praktyczni jak i ci fałszywi mistrze odnosili całą doskonałość człowieka do pewnéj biegłości czyli sztuki w zawiadywaniu sprawami tak domu własnego jak miasta; zasadzali doskonałość na zdolności ciągnienia dla siebie korzyści z działalności w rzeczypospolitéj. Zwłaszcza sofiści drugiéj generacyi nie rachowali się w swojéj nauce z żadnymi zasadami moralnymi. Prawdziwe znaczenie i godność doskonałości człowieka zupełnie zapoznawano i się o nią nie troszczono.

Sokrates uczył także, że do doskonałości może człowiek i powinien dochodzić przez naukę, ale pojmywał tę doskonałość zupełnie inaczéj aniżeli ludzie dwóch poprzednich kategoryi. W Memorabiliach Ksenofonta IV. 2, 20. mówi że do doskonałości można dojść przez naukę podobnie jak do umiejętności; tamże IV. 2, 2. twierdzi, że nie rozsądną jest rzeczą sądzić, że ludzie mogą dojść du umiejętnego kierowania sprawami państwa jako do najtrudniejszego dzieła sami przez siebie lub przez obcowanie samo z biegłymi w téj sztuce, lub przez sam wrodzony talent, podczas gdy nie można się stać biegłym bez odpowiednych nauczycieli w sztukach mniejszéj wagi; tamże IV I 3, 4. uczy, że im większy ktoś talent wrodzony posiada, tém lepszego wychowania i nauki potrzebuje i cokolwiek jest z doskonałości w człowieku, dochodzi on do niéj przez naukę i ćwiczenie. Jak konie rasy szlachetnéj, gorące i rącze, stają się bardzo pożyteczne i usługi świadczące, jeżeli od młodości są ułaskawiane, w przeciwnym wypadku niepohamowane i dzikie, tak i ludzie posiadający zdolności wielkie i energią do wykonania, co przedsięwezmą, stają się bardzo dobrymi i pożytecznymi, jeżeli odbiorą naukę i wychowanie, pozbawieni zaś nauki i wychowania stają się wielce złymi i szkodliwymi. Chociaż różnicy w przyrodzonych zdolnościach nie zapoznawał jako okoliczności umożliwiającéj dojście w większym lub w mniejszym stopniu do doskonałości, ale pierwszą rolę w tém dziele przypisywał nauce i wychowaniu; p. tamże III. 9, 2:

Źródło i początek doskonałości widział w wiedzy i poznaniu. V. Brandis Grundlinien der Lehre des Socrates w Niebuhr. Rhen. Mus. T, I. p, 130. Tugendhaft handelt nach Socrates Lehre, wer mit deutlichem zum Begriff gesteigerten Bewustsein von der Sittlichkeit und Pflicht und mit Einsicht handelt.

Zwolennicy Sokratesa, między którymi Plato pierwsze zajmował miejsce, uważali za swój obowiązek w upadającéj społeczności ateńskiéj rozstrzygnąć wzorem i sposobem Sokratesa pytanie, czy można przez naukę i wychowanie dojść do doskonałości, czyli też nie można i wykazać przy tém, jak fałszywymi mistrzami są ci, którzy się wówczas nauczycielami doskonałości ogłaszali.

Plato poświęcił téj rzeczy dwa dialogi zatytułowane Protagoras i Meno. Druga część Menona wywołała wśród wykładaczy wielki spór, który się od starożytnych czasów aż do nowszych przeciągnął Utrzymywano, że Plato dowodzi w tym dialogu, że człowiek nie może dostąpić doskonałości przez naukę, lecz tylko darem bożym, sorte divina. Niektórzy uczeni kościoła Chrześcijańskiego jak Justin. Martyr. Cohort. ad Gr. c. 33. i 37. i Clem. Alexandr. Stromatt. V p. 588. domyśliwali się nawet w wyrażeniu się Platona wskazania niewyraźnego już przez pogańskiego filozofa na Ducha św. oświecającego rozum ludzki i tym sposobem prowadzącego człowieka do doskonałości. Inni zaś nie chcąc dopuścić takiego twierdzenia na serio ze strony Platona o téj rzeczy, boby się tu Plato musiał sprzeciwiać całéj o niéj nauce Sokratesa i swojéj w innych pismach zawartéj, a nie mogąc odmówić z innymi autentyczności dialogowi, uznali za rzecz konieczną brać twierdzenia Platona w drugiéj części dialogu jako z ironią wypowiedziane. Gdy Plato w téj części dialogu mówi, że doskonałość statystów ateńskich Temistoklesa, Aristidesa, Periklesa i innych dostała się im natchnieniem bożém, bo nie mogli nawet synów swoich podobnymi sobie uczynić, i gdy porównywa ich z wszelkiego rodzaju wieszczami, to ma zdaniem tych interpretów odmawiać owym statystom doskonałości, mającéj prawdziwą wartość, gdyż doskonałość ich nie opierała się na poznaniu i wiedzy zbawiennych dla państwa dróg, lecz tylko na szczęśliwém natchnieniu.

Ale nawet ironii nie potrzeba przypuszczać, żeby się Plato nie miał samemu sobie sprzeciwiać; należy tylko odnosić zdanie fi-

lozofa o doskonałości udzielonéj sławnym mężom zrządzeniem czyli natchnieniem bożém do ich sztuki politycznéj, zwanéj virtus civilis, a nie do ogólnéj doskonałości, o jednéj bowiem tylko virtus civilis jest w téj części dialogu mowa. Plato nie cnotę w ogóle czyli doskonałość człowieka uważa za dar boży, lecz tylko tak zwaną virtus civilis owych sławnych w rzeczypospolitéj mężów. Prawdziwéj doskonałości filozofa, która związaną jest ściśle z mądrością i z niéj pochodzi, przeciwstawia doskonałość zasłużonych w rzeczypospolitéj mężów, która nie opierała się na poznaniu i wiedzy i dlatego przez naukę, udzieloną być nie może. Pytanie, czy można dojść do doskonałości przez naukę, było ściśle związane z pytaniem, czém jest doskonałość i przed rozstrzygnięciem tego pytania, nie można było odpowiedzieć na pierwsze. Plato rozwiązuje tę kwestyą tak, że wykazuje, że jeżeli doskonałość polega na wiedzy tego, co jest dobrem, pięknem i słusznem, to można dójść do niéj przez naukę, albowiem co jest dobrém i słusznėm, to można pojąć, poznać i z odpowiednią dla rozumu jasnością wytłómaczyć. Albowiem u Platona jest wszelka nauka przypominaniem sobie tak, że ideją dobra, która w duszy człowieka od początku złożoną jest, nauka tylko niejako rozbudza. Na przykładach zaś sławnych w rzeczypospolitéj mężów wykazuje, że ich virtus t. j virtus civilis nie jest do udzielenia, bo ani oni sami nie mogli jéj dzieciom swoim udzielić, aby się tak sławnymi stali, jak oni, ani te dzieci nie mogły na takich, jak ich ojcowie mężów wyjść, gdy się tylko już to sztuki jezdnéj, już to szermierskiéj wyuczyć zdołali; owa bowiem virtus civilis opierała się tylko na szczęśliwym domyśle, co w pewnym wypadku dla rzeczypospolitéj było dobrém, a do tego przyszli oni jakimś cudownym sposobem. Sofiści przeto i politycy ówcześni, powiada Plato, którzy się głoszą nauczycielami doskonałości w ogóle a rozumieją przez nią tylko virtus civilis są jéj fałszywymi mistrzami. Owych sławnych w rzeczypospolitéj mężów porównywa filozof z wieszczami i poetami i nazywa ich boskimi, ale nie w tym zamiarze, żeby ich wyśmiać, zganić i wykazać, że takie doskonałości nie są tak bardzo cenne, lecz czyni to dlatego, aby się nie dał ktoś ich dzielnoscią uwodzić do tego, żeby zapragnął wyuczyć się jéj osobno i szukał za pieniądze naczycieli jéj w sofistach i demagogach owego czasu; powiada bowiem, że co w owych mężach po-

dziwiamy, to im tylko dane zostało, a słowem ludzkiém innym udzielonėm być nie może. Owi mężowie, mówi, nawet najlepiéj około rzeczypospolitéj zasłużeni: Temistokles, Aristides, Perikles, kierowali losami państwa, nie jako wyposażeni w mądrość filozoficzną, lecz przy pomocy bożéj na podstawie dobrego sądu, takiéj zaś sztuki nie można innym udzielić; bo ona była tam, gdzie była darem bożym. Takich mężów podobnie jak wieszczów boskimi nazwać należy, albowiem i oni także wiele rzeczy wielkich tak słowem jak i czynem szczęśliwie wykonują, ale sprawy z tego zdać nie mogą, co działają. Przygania zaś Plato i szydzi ze spanoszonych na rzeczypospolitéj, zarozumiałych, a wielce głupich polityków owego czasu, którzy utrzymywali, że, aby zostać doskonałym i sławnym obywatelem, przez którą zaś doskonałość rozumieli owę sztukę polityczną, wystarczają żywe przykłady, zasłużonych w rzeczypospolitéj mężów, do których siebie przedewszystkiem zaliczali i się za nauczycieli cnoty wydawali, chociaż żadnéj nauki i idei za przewodniczkę w swojéj praktyce nie mieli. Aby się nie powierzano tym przewrotnym nauczycielom doskonałości, wyjaśnia filozof, że źródło dzielności owych sławnych mężów, było to samo, co prawdziwych poetów i wieszczów; jak się talentu poetyckiego, czyli natchnienia nie nabywa przez naukę i ćwiczenie, lecz tkwi ono boskiem zrządzeniem, tak też się i do owéj dzielności, którą oni jaśnieli, nie dochodzi przez wzory, praktykę i ćwiczenie.

Plato wykazuje jednak różnicę między doskonałością filozofa a sztuką polityczną, polegającą na zdrowym sądzie (recta opinione.) Różnica leży w niestałości natchnienia szczęśliwego; jest ono wprawdzie tak dobrym przewodnikiem w działaniu, jak wiedza, ale tak długo tylko, jak długo jest. Lecz ponieważ vera opinio ulatuje z duszy, jak statuy Dedala, jeżeli się jej przez rozważenie przyczyn nie przywiąże i nie utrwali, czyli w wiedzę nie zamieni, przeto mądrość filozoficzna jako trwały stan duszy jest o wiele cenniejszą, jest czystszą i wyższą i dochodzi się do niej przez naukę. W Alcybiadesie I. uczy Plato, że kto się bierze do kierowania sprawami rzeczypospolitéj, a nie przygotował się do tego jak najstaranniej przez studium filozofii, ten nie posiada doskonałości, potrzebnéj statyście i sprowadzi największe nieszczęście na państwo. W doskonałości bowiem ogólnéj czyli prawdziwéj znajdzie się i owa virtus

civilis; ale bez dostąpienia prawdziwéj doskonałości, do któréj się przez filozofią czyli naukę dochodzi, niepodobna dostąpić osobno owéj saméj sztuki politycznéj viritus civilis przez specyalną niby jéj naukę, któréj udzielaniem sofiści się trudnili, lub przez praktykę' którą u siebie ówcześni politycy zalecali. *)

Filozofia Platońska zdążała do utrwalenia zasad nauki moralnéj i do udoskonalenia człowieka polegającego na przywróceniu w nim napowrót podobieństwa do Boga jako do najwyższego celu. Do doskonałości zaś ma człowiek dochodzić przez zdobywanie sobie mądrości; doskonałości nie na mądrości polegającéj przypisuje tak mało we Fedonie p. 69 godności, że nazywa ją tylko marą i cieniem doskonałości. Tak dalece zaś jest zdania, że przez wiedzę ludzką do doskonałości dążyć należy, że częstokroć nadmienia owe Sokratesowe zdanie: że każdy z nas w tém jest doskonałym, w czém jest mądrym, czego zaś jest nieświadomym w tém też jest i niedoskonałym. Za przykładem swego mistrza przedstawia Plato mądrość jako punkt jednoczący wszystkie cnoty. Wewnętrzna praca ducha wytwarza poznanie, które jako cnota roztropności i mądrości opanowuje wszystkie tak zwane cnoty moralne.

---

*) *Plato wspomina w Menonie, że gdy jeden z owych demagogów ateńskich, mających pretensyą być wzorem doskonałości obywatelskiéj nazwiskiem Anitos usłyszał Sokratesa powątpiewającego, żeby same wzory domowe i praktyka wystarczały do zostania doskonałym obywatelem i przypisującego statystom ateńskim nie mądrość lecz tylko zdrowy chwilowo sąd, oburzył się bardzo, że Sokrates o mężach zasłużonych, do których siebie także zaliczał, mniéj zaszczytnie sądzi i zagroził mu, że takie lekkomyślne sądy, mogą mu zaszkodzić i to tém łatwiéj, o ile łatwiéj w rzeczypospolitéj ateńskiéj dopuścić się na kimś czegoś złego, aniżeli w innych państwach. Na to odpowiedział spokojnie Sokrates: „O Menonie, zdaje się, że się Anitos bardzo na mnie gniewa; i nie dziwię się wcale; sądzi bowiem najprzód, że złorzeczę tym mężom, powtóre myśli, że on także jest jednym z nich. Ale jeżeli on kiedyś pozna, co znaczy złorzeczyć, przestanie się gniewać, teraz zaś nie wié." Ten Anitos oskarżył potem, jak wiadomo, z dwoma innymi demagogami Sokratesa, że nie uznaje bogów krajowych i nauką swoją psuje młodzież a nierozumni Ateńczycy skazali mędrca na śmierć.*

Bez mądrości są inne cnoty, jak ciało bez głowy; bez niéj nie można sobie doskonałości pomyśleć. Cicero zaleca cnotę roztropności jako należyte pojęcie tego, co w każdej rzeczy prawdziwém i słusznćm jest, a Seneka (de virt 4) powiada: roztropność jest to cnota która teraźniejszość poznaje i przyszłość rozważa· Jeżeli chcesz być mądrym, mówi Seneka, to patrz w przyszłość i rozważaj wszystko, co nastąpić może: żaden cios nie trafi cię nieprzygotowanym..· albowiem kto mądry jest, ten nie mówi, tego byłbym nie przypuszczał. Jeżeli jesteś mądry, to skorzystaj z teraźniejszości, patrz w przyszłość i pamiętaj o przeszłości. *)

Tę samę kwestyą, czy doskonałości dostąpić można przez naukę, czy przez wrodzenie, zadaje Horacy w Epist. I. 18 w 100 swewu Lolliusowi do badania: Inter cuncta leges et percontabere doctos . . . . . Virtutem doctrina paret naturane donet.; w odzie zaś IV, 4, 29 i następ. tak ją rozwiązuje: Fortes creantur fortibus et bonis; Est in iuvencis, est in equis patrum Virtus, nec imbellem feroces progenerant aquilae columbam: Doctrina sed vim promovet insitam, rectique cultus pectora roborant. Sallustius zaś Jugurth. 85, 38 mówi: virtus sola neque datur dono neque accipitur.

Plato wytknąwszy filozofii za cel doprowadzenie człowieka do doskonałości wskazał także metodę właściwą nauce. Metoda ta polega na określaniu pojęć na rozumnem rozłączaniu i łączeniu, czyli analizie i syntezie, na wykazywaniu przeciwieństw i sprzeczności, odróżnianiu prawdy od fałszu i sprowadzaniu wszystkiego do pierwotnych przyczyn i zasad.

Poznajmyż teraz drogi, które autor „Uwag“ uważa za skuteczne w pierwszym rzędzie i nadewszystko do obudzenia się doskonałości w duszy młodéj istoty ludzkiéj.

„Idealność ta, mówi autor daléj w wywodzie swoim, budzi się w duszy młodéj istoty ludzkiéj nie teoryą, nie morałami, ale w pierwszym rzędzie i nadewszystko widokiem ludzi, co się do owego ideału, do owej doskonałości jak najwięcéj zbliżyli — longa

*) *Przysłowie nasze: „Mądry Polak po szkodzie“ nie bardzo świadczy o pielęgnowaniu wśród nas téj cnoty.*

via per praecepta brevis et efficax per exempla. Nie słowem, nie morałami budzi się w dzieciach religijność moralność i miłość do pracy, lecz bezpośrednią siłą żywych przykładów, tych na których ustawicznie patrzą — ojca, matki, rodzeństwa, całego otoczenia. Gdzie nie ma dla dziecka takich wzorów, tego bezpośredniego działania ich siły, tam wszelka nauka wszelkie zewnętrzne środki nie odniosą pożądanego skutku."

Twierdzeniami w tym ustępie wypowiedzianymi stanął autor w sprzeczności z poprzednimi swymi twierdzeniami. Poprzednio wskazał autor wychowaniu, czyli nauce za zadanie doprowadzenie młodego pokolenia do doskonałości czyli idealności; tu zaś przyznaje w pierwszym rzędzie i nadewszystko widokowi ludzi, co się do doskonałości zbliżyli, najskuteczniejszą siłę do obudzenia idealności; longa via per praecepta brevis et efficax per exempla; autor każe młodéj i nierozwiniętéj umysłowo istocie ludzkiéj patrzéć na doskonałość ludzi i się tym sposobem budować i etycznie rozwijać; tam powiedział autor, że stoi niewzruszenie i twardo przy idealnéj zasadzie wychowania wbrew tym, którzy wołają o praktyczny wyłącznie kierunek w wychowaniu młodego pokolenia, a tu zaprzecza stanowczo, żeby nauka jakikolwiek miała wpływ na ducha młodéj istoty ludzkiéj w kierunku obudzenia w niéj idealności, tak, że gdy braknie widoku i siły bezpośrednio działającéj domowych wzorów nauka nie odniesie pożądanych skutków. Nie możemy się na te twierdzenia zgodzić. I owi praktycy za czasów Sokratesa, zarozumiali i bez nauki, w których praktycznéj działalności nie było żadnéj przewodniéj idealnéj myśli, a których reprezentantem w Platońskim dialogu Menonie jest ów Anitos, powoływali się w téj kwestyi na wzory domowe i Sokratesa na śmierć skazali, a przecież synowie ich rzeczpospolitą Filipowi Macedońskiemu sprzedali. Że sam widok, chociażby rzeczywistych wzorów domowych, nie wystarcza młodéj istocie ludzkiéj, aby się w niéj idealność obudziła, to wskazał już Sokrates na przykładach prawdziwie zasłużonych ludzi. A czyż doświadczenie dzisiejsze nie uczy, że widok taki nie jest tak zupełnie jeszcze pewnym środkiem do obudzenia się w młodéj istocie ludzkiéj już nie mówimy doskonałości czyli idealności, bo twierdzenie takie jest niewłaściwością, ale choćby tylko potrzebnéj miłości do pracy, obyczajności i reli-

gijności, tak żeby przy widoku takim nie potrzeba się już troszczyć o te przymioty w młodéj istocie ludzkiéj? Czyż nie zdarza się często, że dobre żywe przykłady czyli otoczenie domowe pozostaje właśnie bez dodatniego wpływu a złe nie działa znowu nieraz tak ujemnie i zgubnie, jakby się spodziewać można? Któż z nas nie zna lub nie słyszy jak nieraz dzieci wzorowych rodziców nie udają się i idą na bezdroża, a odwrotnie mniéj wzorowych lub złych stają się pożytycznymi członkami społeczeństwa?

Autor nie dawszy poprzednio definicyi, co to jest ta doskonałość, polegająca na harmonii ze sobą samym etc., nie powiedziawszy, kto jest doskonałym, podaje mimo to środek, mający do niéj bezsprzecznie młodą istotę ludzką prowadzić t. j. ów widok, chociaż nie wiadomo, do jakiéj to doskonałości ma ten „widok" prowadzić. Definicya bowiem taka, że doskonałość polega na harmonii ze sobą samym etc. nie jest jeszcze definicyą, bo ta definicya wymaga ściślejszéj i dokładniejszéj definicyi albowiem do definicyi „harmonii" mogą wejść takie także tony, że wcale prawdziwéj harmonii nie będzie, jakeśmy to wykazali, Tak postępowali sofiści w starożytności a dysputy Sokratesowe z nimi na temat doskonałości człowieka (virtus), czém ona jest, i jakim sposobem do niéj dojść można, złożone w dialogach Platońskich, pobudzają auditorium do homerycznéj wesołości. Sokrates wykazuje im tak brak kompletny znajomości i pojęcia o téj rzeczy, któréj nauczycielami się głosili, jakoteż brak w nich samych tych pr ymiotów i zasad, któreby powinni w tych wpajać, których uczą.

Przyjąwszy okoliczność, na którą zresztą codzień patrzymy, że „młoda istota ludzka" wykonuje za rodzicami praktykę religijną, bierze się za ich przykładem do pracy, jest przyzwoitą przy tém, to cóż z tego ma wynikać? Czyż to będzie już obudzeniem się w niéj owéj doskonałości, idealności polegającéj na harmonii ze sobą samą z Bogiem i ze światem ją otaczającym? Przecież te przymioty mogą w téj istocie, młodéj przez jedno półrocze, lub przez rok cały być a w drugim roku ich nie będzie lub mogą się raz w większym drugi raz w mniejszym stopniu objawiać, gdzież to się w takich wypadkach ta idealność podziewa? Czyż idealność jest to taka jakaś rzecz, która raz jest. drugi raz jej niema i znowu jest i znowu jéj niema? Czy może być mowa o obudzeniu się ide-

alności (vera virtus) u dziecka, gdzie niema ani poznania jasnego ani woli ustalonej w kierunku ku dobremu? Gdzież tu jeszcze może być mowa o mądrości, która wprawdzie nie cieszy się w tym wywodzie szczególną sympatyą autora „Uwag“ ale która mimo to jest pierwszą kardynalną z tych cnót, które się mają na doskonałość człowieka złożyć? Przecież mądrość to nie tylko pogańska, lecz także chrześcijańska cnota; i chrześcijańska nauka nie widzi nic innego w mądrości, jak tylko cnotę, która sprawia, że człowiek może sobie z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości zdrowy sąd urobić i sprawiedliwie działać. I wedle chrześcijańskiéj nauki ma się złożyć na działanie sprawiedliwe poznanie, wola i miłość najwyższego dobra; a mądrość jest przecież poznaniem i umiłowaniem najwyższego dobra, czyli życiem w Bogu. Gdzież u takiéj młodéj istoty ludzkiéj może być mowa o sprawiedliwości, która nie jest jakąś naleciałością nowożytną, lecz cnotą, na któréj pochwałę tak Cicero (de off. 1, 27. 1, 7.) mówi, że jest najwyższą ozdobą prawdy, że od niéj mężowie dzielni imię otrzymuja że jest filarem bytu społeczności, jak i św. Cyprian w zachwycie te słowa wypowiada: Sprawiedliwości, ty pokoju ludów, strażnico ojczyzny, warownio narodu, opiekunko chorych, uciecho człowieka, ty jesteś pocieszycielką ubogich, dziedzictwem dzieci i nadzieją przyszłéj szczęśliwości! A taka sprawiedliwość jako stały stan duszy przez wolę uzdolnioną do moralnego działania jest nieodzowną częścią składową doskonałości człowieka. A męstwo, czy to także niepotrzebny dodatek do idealności człowieka? A kiedyż powstaje cnota męstwa? Dopiero, gdy się odwaga z mądrością i sprawiedliwością połączy, powstaje ta cnota, która usuwa usilnie przeszkody stojące w drodze do celu szlachetnego. Ona objawia się w pokoju wytrwałością, cierpliwością i wielkodusznością, przyjmowaniem ze spokojnym umysłem szczęścia a nieupadaniem na duchu w nieszczęściu. Ona to powiada św. Ambrozy ochrania ozdobę wszystkich cnot, sprawiedliwość walczy niestrudzenie przeciw wszelkim występkom, przezwycięża trudy, silna jest w niebezpieczeństwach, wzdryga się przed żądzami tak, że przed samolubstwem ucieka jak przed zarazą. Głupiec zmienia się jak księżyc, mądry nie da się bojaźni pokonać, przemocy otumanić, szczęście nie czyni go dumnym, a nieszczęście nie odbiera mu ducha. Albowiem gdzie cnota mądrości jest, tam

jest stałość umysłu i męstwo. (Ambros de off. I. 38.) Odwaga bez mądrości i sprawiedliwości zdolną jest tylko do występków, awantur i do brawur, nie mających moralnéj wartości. A wstrzemięźliwość, kiedyż będzie cnotą, aby się i ona razem z innymi na doskonałość człowieka złożyć mogła? Wtedy przecież dopiero, gdy rozsądek nada zmysłowości właściwy kierunek i nałoży więzy pożądliwości, skierowującéj się do złego Tam jest ta cnota, powiada Aristoteles, gdzie rozsądek bierze górę nad pożądliwością i się wszystkie popędy pod berłem rozsądku łączą w moralne życie.

Kiedyż to więc stósownie do takiego pojęcia poszczególnych cnót składających się na doskonałość człowieka, może być mowa o obudzeniu się w młodéj istocie ludzkiéj idealności? Naturalnie, że wtedy, gdy ta istota w harmonijnym rozwoju ducha i skupianiu go w jednę całość dojdzie do tego punktu, że pozna, co dobro a zło, co prawda a fałsz, co sprawiedliwość, co bliźni, co ojczyzna, co ludzkość, co Bóg, gdy jako cząstka społeczeństwa i ludzkości uczuje i pojmie obowiązki swoje względem tych prawd i zwróci się wolą swoją z zupełną świadomością ku stałemu i niewzruszonemu ich spełnianiu w całém przyszłém życiu swojém. Ten to dopiero zwrot w rozwoju duchowym istoty ludzkiéj będzie obudzeniem się idealności; wtedy to zapanuje w duszy jéj harmonia ze sobą samą, z Bogiem i ze światem, bo harmonia ze światem to działanie w myśl ogólnego sumienia ludzkości, walczącéj pod znamieniem bożém za prawo i sprawiedliwość, to działanie w otaczającym ją świecie skierowane ku wyjednaniu panowania mierze, porządkowi i rozsądkowi.

A taki rozwój ducha czyjeż to ma być dzieło? Widoku, czy nauki? Bez wątpienia że nauki. Nauka rozwija ducha harmonijnie z jego wnętrza, ona czyni go wolnym i samodzielnym i posiada siłę zdolną do odrodzenia zepsutego społeczeństwa, w którém okaże się brak żywych, domowych przykładów. Widok domowych wzorów może jéj w tém dziele dopomagać, albo przeszkadzać; ale jest ona w niém sobie sama wzorem i uskutecznia je własną siłą.

Nauczyciel wychowawca spełniać będzie to zadanie wychowania wtedy, jeżeli tak we formie jak i w treści nauki uwzględniać będzie rozmaite formy działalności ducha ludzkiego; jeżeli będzie dążył do wyrobienia się u wychowanków pojęć i poglądów, wyobra-

żeń i obowiązków, do rozwoju rozumu i uczucia, pamięci i woli i uwzględniac przy tém będzie tych władz duchowych wewnętrzne warunki, względy i wzajemne uprawnienie i jeżeli wszelkie swoje usiłowania rozpoczynać będzie od przywrócenia w wychowankach jednościowego życia duchowego i je ku temu celowi zwracać będzie. Tym sposobem zniknie w jego praktycznéj działalności różnica między wychowaniem a nauką, nastąpi uwzględnianie wzajemne nauk w poszczególnych przedmiotach a stąd harmonijny i jednościowy rozwój młodocianego ducha, który jest najwyższym celem wychowania.

Nauczyciel wychowawca ma się zwracać przy takiém postępowaniu wszędzie od faktu do uzasadnienia, od zjawiska do prawa a uduchowiając treść kształcącą w ogólne przeźroczyste formy ma wykrywać tym sposobem pokrewieństwo między treścią umiejętności a duchowém życiem wychowanka, uzdalniać go do przyjmowania w siebie téj treści z pewném zapanowaniem nad nią, do rozwijania przez nią własnéj duchowéj siły i do zapanowywania w podobny sposób za pomocą głębszych form poznania nad nowym materyałem kształcącym. Przyprowadzając wychowanków do poznania praw uzdolni ich do zużytkowywania samodzielnego uzyskanych praw i idei i do połączenia ich żywego między sobą; podniesie ich tym sposobem od przyjmowania samego w siebie treści do działania twórczego, czyli uzdolni ich, że będą mogli być późniéj ożywczo i kierująco działającymi członkami społeczeństwa.

Nauczyciel wychowawca ma obserwować starannie wszelkie poruszenia młodocianéj woli wychowanków, ma je brać jako wyraz ich moralnego uzdolnienia, a gdy go nie znajdzie zgodném z prawem ogólném, ma pouczeniem nagrodą i karą nadać woli wychowanków kierunek zgodny z tém prawem. Przy działaniu na poznanie oddziaływując usilnie na wolę wychowanków, ma ich przyzwyczajać, aby ciągle jak Schrader mówi, chcieli rozumieć, pojmować i czuć, jakoteż zatrzymywać w głowie i sercu to co pojmą i uczują. Do tego działania na wolę ma się zwracać ciągle z świeżym zapałem, aż ją ustali i moralnie uzdrowi.

Nauczyciel wychowawca jako żywy przykład bezposrednio działający ma się odznaczać siłą ducha i zdolnością do czynu, pano-

waniem nad sobą, świadomą siebie i silną wolą, czystym i szlachetnym sposobem myślenia. Musi przewyższać wiedzą i wolą tych, na których ma oddziaływać. Chcąc spełnić zadanie wychowania, musi się zabrać do dzieła z całą potęgą ducha i siłą woli. Gdy ci, których wychowuje, poznają, o ile ich przewyższa wiedzą i wolą, gdy będą widzieli, że celem jego działalności jest ich uszlachetnienie, że słowa do nich wypowiadane, nauki udzielane są tylko wypływem całego jego życia i postępowania, wtedy to stracą ochotę i zdolnośc do niepoddawania się jego wpływowi i ulegną sile takiego żywego przykładu.

W dziele prawdziwego wychowania tak tylko może być rozumianem oddziaływanie żywych przykładów na udoskonalenie rzeczywiste, czyli idealność wychowanków.

Autor oddziela od żywych przykładów, działających bezpośrednio swą siłą, słowa, naukę, moralizowanie, tymczasem nawet w domowém wychowaniu nie można sobie takiego stanu rzeczy wyobrazić; i tam żywy przykład, słowa i nauka łączą się w jednéj osobie. Wpływu czyli oddziaływania domowego na młode istoty ludzkie nie można sobie wyobrazić jako oddziaływania przez użyczanie samego tylko widoku ze strony osoby, która ma oddziaływać, lecz oddziaływanie przez słowa, czyny, postępowanie w ogóle przez całe zachowanie się w słowach i czynach otoczenia domowego.

Ale oddziaływania otoczenia domowego nie można nazwać budzeniem idealności; idealność powstaje w człowieku, jakeśmy to powiedzieli, przez odbycie się w duszy istoty ludzkiéj całego procesu psychologicznego, wywołanego nauką prawidłowo udzielaną. Nawet nauka w nieodpowiedni sposób udzielana t. j. bez uwagi na główny cel wychowania nie wywiera udoskonalającego wpływu i nie obudzi idealności w wychowankach a cóż to dopiero za idealność może obudzać w nierozwiniętéj duszy dziecka niezrozumiały dla niego wpływ różnorodnego, choćby rzeczywiście dobrego otoczenia domowego?

Wielce trafnie wyraża się o wychowawczym wpływie nauki na wychowanków Hirzel Gymnasialpäd. str. 219. gdy tam tak mówi: „Das vermehrte Wissen erfüllt mit gewissen Gefühlen, Stimmungen, Gemüthsrichtungen und bestimmt den Willen, das Streben, den Charakter auf eigenthümliche Weise. Diese Einflüsse können aber

verschiedenartig sein und deshalb ist auch in Beziehung auf Disciplin und Erziehung die Art und Weise des Unterrichts von höchster Wichtigkeit. Ein schlechter Unterricht verderbt den Menschen schon für sich, abgesehen von allem, was sonst auf ihn einwirkt, macht ihn gleichgültig gegen Ernstes und Wichtiges, leichtsinnig, träg, frivol, denkfaul, ungehorsam, betrügerisch, lügenhaft, scheu, heimtückisch und wie ein Pesthauch verbreitet sich auch bei sonstiger strenger Disciplin ein böser Geist durch die Atmosphäre einer Schule, wo der Unterricht schlecht ist. Ein guter Unterricht macht den Schüler geweckt, aufmerksam, fleissig, pünktlich, ernst, nachdenklich, gehorsam, offen, wahrheitsliebend, zutraulich und zuverlässig. — wo in einer Schule ein guter Unterricht ertheilt wird, da fühlt man sich alsbald von einem wolthätigen Geiste angeweht, auch wenn man gar keine sichtbaren Hebel in Bewegung gesetzt findet, welche ausdrücklich jenen guten Geist schaffen sollten. Freilich nehmen wir dann das Wort „guter Unterricht" im prägnantesten Sinne; wir meinen nicht blos, dass die Schüler etwas lernen sollen, an was man so zunächst denkt, sondern auch dass sie es auf die rechte Weise lernen."

Twierdzeniu autora, żeby bezpośrednie działanie siły domowych wzorów mogło samo obudzić idealność tak wiele nie dostaje do prawdziwości, że się często zdarza, że i dobre domowe wzory i nauka razem nie mogą się przecież wykazać takimi owocami wychowania, jakichby się spodziewać należało. Przyczyny tego zjawiska szukają wychowawcy w zbyt wielkim braku uzdolnienia wrodzonego do pobierania nauki, który to brak zwykł się objawiać tak w niemocy rozumu, wyobraźni i uczucia, jak — i to bardzo często — w słabości i niestałości woli. Zwłaszcza uleczenie słabéj woli i łączących się nieraz z tym brakiem woli ułomności różnych, czyni zbyt ciężkiém i trudném dzieło wychowania.

Gdy się zaś zejdzie łatwe pojęcie wrodzone z prawidłową nauką, wtedy zapobiega szkoła szczęśliwie skutkom nawet mniéj dobrego wpływu domowych wzorów i liczba dzieci, którychby duchowéj i obyczajowéj sile i właściwości przez wychowanie szkolne czyli naukę zadość uczynić nie można, nie jest tak wielka, żeby uprawniała do wyrokowania, że przy braku wzorowego wpływu ze

strony otoczenia domowego wszelka nauka nie odniesie pożądanego skutku.

Wychowawcze zadanie wytyka nauce szkolnéj zarys Organizacyi gimnazyów austr., spełnienie jego uważa wprawdzie za trudne, ale za bezwzględnie konieczne i nie czyni go zależném bezwarunkowo od sprzyjania domowych okoliczności. Na str. 7. powiada tak: „Die schwierigste pädagogische Forderung, welche man an den Unterricht stellen kann, aber auch stellen muss ist ein solches Zusammenwirken aller Theile desselben bei jeder Manigfaltigkeit der Lehrgegenstände, dass er die eine Frucht zur Reife bringt, welche das letzte Ziel aller Jugendbildung ist, ein gebildeter edler Charakter;“ na str. 9.: „Je schwerer es ist auf öffentlichen Schulen erziehend zu wirken, desto gewissenhafter muss jede Möglichkeit eines solchen Wirkens benützt werden, und je grösser die politische Freiheit ist, welche den jungen Mann beim Eintritte in das Leben erwartet, desto nothwendiger ist es, dass er, so lange er unmündig ist, sich selbst beherrschen und dem Gesetze, dem inneren wie dem äusseren gehorchen lerne. Ein Zusammenwirken aller Lehrgegenstände zu den Ideen der Religion und der Sittlichkeit, als ihrem gemeinsamen Mittelpunkte und eine gute Disciplin sind die beiden Mittel welche im Allgemeinen den Schulen für diesen Zweck zu Gebote stehen Der vorliegende Entwurf legt ein besonderes Gewicht auf die erziehende Thätigkeit der Schule, und während er das Zusammenwirken der Lehrgegenstände zum rechten Ziele zumeist der Einsicht und dem Tacte der Lehrer überlassen muss, ordnet er Veranstaltungen an, welche keineswegs blos die Aufrechthaltung der äusseren Ordnung zum Zwecke haben, sondern allseitig zusammenstimmende und kräftige Einwirkung auf Sinnesart und Charakter der Schüler möglich machen sollen.“

Musimy tu jednak uwydatnić, że powinno się najprzód udzielanie nauki w każdym poszczególnym przedmiocie naukowym w ten sposób odbywać, aby ile możności na całego ducha ludzkiego we wszystkich jego formach działalności oddziaływać, nie zaś na pewne tylko jego kierunki z pominięciem drugich; przy takiém dopiero traktowaniu nauki w poszczególnych przedmiotach, możliwém jest złączenie się harmonijne wszystkich przed-

miotów naukowych na harmonijny rozwój ducha wychowanków, jakeśmy już na to poprzednio wskazali.

Autor „Uwag“ byłby lepiéj uczynił, gdyby był w ustępie, w którym tak apodyktycznie przysądził żywym domowym przykładom decydujący wpływ na skuteczność nauki w ogóle, podał raczéj wskazówki, jak się ma nauczyciel-wychowawca, przystępując do tak ważnego dzieła, jakiém jest wychowanie, rachować z wpływem na wychowanka jego otoczenia domowego. Ten bowiem wpływ jest bardzo silny, dlatego że jest stały i to tak w kierunku dodatnim jak i ujemnym. Wspólny sposób zycia zwykł wyradzać jednakowe usposobienia i skłonności, często nawet sumienie, delikatność uczucia a nawet wyobraźnia i kierunek umysłu układają się u dzieci wedle wyobrażeń i stopnia wykształcenia ich otoczenia, skrzętność dar inwencyi albo zmysł piękna rozwijają się nieraz zgodnie ze sposobem życia otaczającego świata dorosłego. Ten to nieświadomy wpływ otoczenia na dziecko ma wychowawca należycie rozważyć i wedle okoliczności zużytkować, albo ile możności osłabić zgodnie z ostatecznym celem wychowania. Postępując tak roszerzy znacznie koło i skutek swojéj działalności i przez jasne poznanie ostatnich silnych zapór, na jakie wpływ jego natrafia, ustanowi tém nieomylniejszą i skuteczniejszą regułę dla swego postępowania. (W. Schrader §. 20. str. 36)

Tak też i zarys organiz. gimnaz. austr. na str. 10. przyznając otoczeniu domowemu wpływ silny na charakter wychowanków, nie odmawia przez to nauce szkolnéj możliwości zbawiennego oddziałania w tym kierunku, lecz powołuje ją właśnie do tego dzieła, a celem skuteczniejszego działania poleca szkole, aby sobie wyjednała przez przedstawienia domowi rodzicielskiemu swoich spostrzeżeń nad wychowankiem i swoich żądań pomocnicze z jego strony współdziałanie w kierunku osiągnięcia celu wychowania.

Że domowych wzorów doskonałych, od których zdaniem autora miałaby wyłącznie zależeć pobożność, moralność i pracowitość młodego pokolenia, mniéj jest aniżeli niedoskonałych, nie ulega wątpliwości zwłaszcza w stosunkach kraju, gdzie mała dopiero garstka umie czytać i pisać, a pracowitość, trzeźwość i oszczędność nie są głównymi cnotami, a jeżeliby się wszelka nauka na nic nie miała przydać w braku takich wzorów, to w czémżeby miał pole-

gać ratunek? Chyba w potopie, któryby pochłonął taką społeczność jako nieuleczalną, ale razem z wychowawcami, nieuważającymi nauki za zdolną do podniesienia społeczności z upadku.

Przy zapatrywaniach autora byłby dzisiejszy sposób edukacyi przez urządzanie szkół w których się naukę odbiera, co najmniéj nonsensem; zamiast do szkoły należałoby prowadzić wychowanków pomiędzy doskonałe żywe domowe przykłady, albo te żywe przykłady prowadzić przed wychowanków, aby się ich widokiem budowały.

Wychowania od nauki nie należy oddzielać zwłaszcza tak, żeby dla wychowania szukać innych wzorów i sposobów — a nauce i jéj metodzie kazać się do tych sposobów stosować. Słusznie powiada Schrader: „Wie töricht und sinnlos ist das Gerede derer, welche Erziehung und Unterricht von einander scheiden und nur den letzteren der Schule zuweisen wollen.“

Następny ustęp w wywodzie autora brzmi tak: W drugim rzędzie roznieca się idealność w duszy młodego człowieka widokiem doskonałości, widokiem piękna w naturze i w tych dziełach ludzkich, które właśnie dla owéj doskonałości, dla owéj piękności zowiemy sztukami pieknymi. I tutaj działa owa doskonałość dla tego tak skutecznie, że działa bezpośrednio. Widok wschodzącego słońca lub rozhukanéj walki żywiołów, widok świątyni gotyckiéj lub obrazu Rafaelowskiego, epos Homerowskie lub dramat Szekspirowski, symfonia Bethowena lub mazurki Szopenowskie wtedy działają najsilniej i naskuteczniej na dusze widzów i słuchaczy i unoszą je w świat najwyższy, w świat idealny, kiedy działają na nie bezpośrednio swą siłą i pięknością. Z chwilą kiedy się rozpoczyna analiza téj piękności, niknie jéj urok i słabnie jéj podnosząca i uszczęśliwiająca siła. Czyż pobożna matka, która chcąc podnieść duszę dziecięcia swego do Boga, klęka z nim do modlitwy przed obrazem Ukrzyżowanego, będzie mu analizować modlitwę pańską lub pozdrowienie anielskie? będzie mu prawiła że pierwsza składa się z siedmiu próśb, a drugie z dwóch części?

Ponieważeśmy już poprzednio wypowiedzieli nasze zapatrywanie na idealność człowieka, czém ona jest, w jaki sposób i kiedy może młoda istota ludzka dojść do niéj, wynika jasno, o ile się nie zgadzamy z zapatrywaniem autora co do tego drugiego środka,

mającego zdaniem jego „idealność“ obudzać. Uwydatniamy więc, że autor nawet drugiego miejsca nie przyznał nauce jako środkowi zdolnemu rozniecić idealność w duszy człowieka, lecz znowu widokowi, tym razem widokowi doskonałości i piękna w naturze i widokowi sztuk pięknych. O rozniecaniu tymi widokami w nierozwiniętéj i nieukształconéj młodéj istocie ludzkiéj idealności jako stanu duszy, który jest owocem długiéj prawidłowéj nauki i własnéj pracy ducha, nie może być na serio mowy. Widok doskonałości i piękna w naturze tam, gdzie one są, może być tylko pomocnym do osiągnięcia celu, alo człowiekowi, już do pewnego stopnia ukształconemu, może uzupełniać osiągnięte wykształcenie przez to że ta doskonałość i to piękno w naturze będą należycie pojmowane i odczuwane; w przeciwnym bowiem wypadku wcale nie przenoszą w świat najwyższy, w świat idealny; nawet na chwilę nie potrafią idealnie nastroić, nie mówiąc już o tém, żeby miały trwały ślad w duszy pozostawić.

Nie rozumiemy przy tém, z jakiego tytułu wszedł widok rozhukanéj walki żywiołów w naturze pomiędzy widok wschodzącego słońca i widok wieży gotyckiéj, tak że autor powiada: widok wschodzącego słońca l u b rozhukanéj walki żywiołów. Nam się zdaje, że to nie jest tak wszysko jedno, czy wychowanek patrzy na wschodzące słońce, czy na rozhukaną walkę żywiołów, bo o czém inném może pouczać widok wschodzącego słońca, a o czém inném rozhukana walka żywiołów. Lotze Metaph. str. 458 powiada, że walka sił w naturze, podobnie jak exystencya złego w świecie moralnym, jest twardą zagadką, któréj rozwiązanie przypuszczałoby zupełną znajomość ostatecznego planu świata.“ Z zestawienia zaś przez autora tego widoku z innymi widokami doskonałymi wynika, że autor zalicza rozhukaną walkę żywiołów do doskonałości i piękna w naturze, które ma unosić duszę młodéj istoty ludzkiéj w świat idealny i idealność w niéj rozniecać. Gdy jednak rozum najgłębszych myślicieli stoi nieporadnym w obec téj walki, należało przecież w kilku przynajmniéj słowach wyłożyć, jak się to rozwija przez ten widok w kierunku etycznym młoda, nierozumna jeszcze istota ludzka? Nie zawadziło było przecież powiedzieć, w czém polega doskonałość rozhukanéj walki żywiołów w naturze — któréj to walce odpowiada w świecie ludzkim rozhunkana walka żywiołów

ludzkich — gdy ją autor zalicza do widoków piękna, mającego wpływać na harmonijny rozwój ducha téj istoty ludzkiéj. My wiemy, że na widok téj walki istota zwierzęca tak młoda jak stara chowa się do kryjówki swojéj, starsza zaś istota ludzka załamuje, nieporadna, na jéj widok ręce i ubolewa nad zniszczeniem, jakie w około niéj szerzy, młodą zaś istotę ludzką unosi widok takiéj walki w kącik komnaty lub na łono matki jako w najidealniejszy wówczas dla niéj świat.

Czém walka w duszy człowieka i w świecie moralnym toczona przez złą chuć z boską w nim cząstką czyli prawem bożém o panowanie i czém powstające stąd w nim rozdwojenie, dokąd nie nastąpi harmonia przez zwycięstwo prawa bożego, tém walka sił sprzecznych w naturze z nakreślonémi jéj przez stwórcę prawami, przez które natura z téj walki wychodzi zwycięsko i się w całości utrzymuje. Gdy jest mowa o harmonii panującéj w świecie, o pełnym miary porządku, o prawie moralném w odniesieniu do praw wszechświata i do wiecznego, od Boga przeznaczonego porządku świata to ma się rozumieć przez to każdorazowy wynik owéj walki, z któréj zło nie ma mocy wyjść zwycięsko i sprowadzić chaos i zniszczenie, lecz pokonane w walce, do któréj wystąpiło, cofa się a następuje porządek, harmonia, czyli rządy prawa bożego.

Człowiek jest powołanym stanąć do walki rozumem i wolą tak ze złém w świecie moralnym, jakoteż ochronić się od szkody rozhukanéj walki żywiołów a autor „Uwag" każe mu się (i to do tego młodéj istocie ludzkiéj) widokiem takiéj walki unosić w świat najwyższy, w świat idealny (!)

Podług nauki kościoła chrześciańskiego natura nie może być dla moralnego rozwoju człowieka etyczném principium, kodexem praw dła ludów; młoda istota ludzka nie ma się rozwijać wedle rozhukanéj walki żywiołów, lecz ma się nauczyć zapatrywać się właściwie na tę walkę przez poznanie woli wyższego nad nią principium, którém jest Bóg. Chrześcianizm poucza wyznawców swoich, że naturalne siły zepsute przez grzech pierworodny i jego skutki straciły wytknięte im pierwotnie zadanie przyczynienia się do zrealizowania harmonii w indywiduum i w całéj naturze; natura zepsuta nie jest już więcéj etyczném principium. Wedle téj nauki owa pierwotna natura, jaka wyszła z ręki stwórcy, w któréj panowa-

13

wała największa harmonia części z całością, owa natura, przy któréj oglądaniu stwórca widział, że była dobrą, może być miarą tego co piękne, godziwe i przyzwoite i przyczyniać się do zrealizowania harmonii w człowieku. Z tego tylko idealnego punktu widzenia nazwał Ambrozy życie, zgodne z naturą, dobrém i uwydatnił, że Bóg tak naturę urządził, że położył w niéj wszędzie prawa jako podstawę moralności, (Ambr. de off. I. 46).

Jak jednak nie cała istota człowieka jest zepsutą, boby to zawierało w sobie niemożebność uszczęśliwienia go przez wychowanie, lecz zepsutą i rozdwojoną jest jego wola, do któréj uzdrowienia i pojednania ma się zwrócić wychowanie etyczne, tak téż i w naturze widzieć możemy jeszcze te prawa przez stwórcę jéj nadane, któremi się utrzymuje w ciągłéj walce będąc.

Wychowawca, chcąc osiągnąć cel wychowania, musi zawsze skierowywać wzrok wychowanka na doskonałość i na jéj pierwowzór, którym jest Bóg, aby z tego pierwowzoru czerpał siłę i jasność w działaniu. Bóg bowiem, stwórca całéj natury, jéj zachowawca i władca, będzie wtedy jeszcze jego sędzią, gdy już nie będzie więcéj do praw natury przywiązany; będzie go sądził wedle tego, o ile on w życiu ziemskiém swoję indywidualną wolę doprowadził do harmonii, albo do przeciwieństwa z wolą bożą.

Sofiści w starożytności propagując prawo silniejszego, znoszące wszelką wolność obywatelską i sprawiedliwość, motywowali słuszność jego wypadkami w naturze, w których życie słabsze staje się pastwą silniejszego; pozytywne prawo ludzkie, które powinno zostawać w harmonii z prawem boskiém i być niejako reflexem tegoż negowali, uważając je za ograniczenie prawa silniejszego

Co się tyczy widoku wschodzącego słońca, to jeżeliby on miał skuteczniéj unosić w świat idealny, aniżeli nauka, musiałby lud, który najczęściéj patrzy na wschodzące słońce być najidealniejszym. Tymczasem tak nie jest; ulega on zabobonowi, podszeptom złego i daje brać nad sobą górę wszelkiego rodzaju żądzom i namiejętnościom a czeka na naukę, któraby go z tego stanu wyprowadziła. Ani widok księżyca ani wschodzącego słońca nie mają wpływu na ducha w kierunku jego rozwoju etycznego, na którym doskonałość, czyli idealność człowieka polega. Z pogańskim kultem natury stanęło chrześciaństwo ze swoim duchowym kierunkiem w diametralnéj sprzeczności.

Metoda i prawa, którymi kroczy rozwój etyczny ducha ludzkiego inne są od tych, na podstawie których rozwijają się zjawiska świata materyalnego. Na udoskonalenie wychowanka składa się wolność jego woli i poczytalność ducha; punkt środkowy i punkt, do którego wychowawcza czynność zmierza, znajduje się tylko i jedynie w młodocianym duchu wychowanka z którym duch nauczyciela i treść umiejętności najbliżéj są spokrewnione.

Również widok wieży gotyckiéj nie działa tak skutecznie bezpośrednio swą siłą piękności i nie unosi tak bardzo w świat idealny, jak autor poucza; bo bardzo wielu dziś z tych, co mają najwięcéj sposobności patrzeć na wieże gotyckie i je swymi rękami wznoszą, chce dojść do harmonii ze światem, swoim sposobem pojętéj przez wcale nieidealne środki bo przez takie, które i te wieże w gruzy i obrazy Rafaelowskie w popiół obracają.

I utwory sztuk pięknych jak poezyi malarstwa muzyki etc. mogą wtedy dopiero współdziałać do udoskonalenia człowieka, przenosząc go w świat idealny, gdy je będzie rozumiał, gdy będzie pojmował ideją, jaką uwydatniają. Kto się nie zna np. na malarstwie, ten widzi na obrazie mistrza tyle, co na jakimbądź bohomazie: nie potrafi czytać myśli z wyrazu twarzy i całości utworu. Dopiero gdy rozumny interpret przystąpi i wskazywać będzie piękność przez stósowny rozbiór, wtedy dopiero mogą otworzyć się oczy takiemu nieświadomemu sztuki widzowi, zacznie widzieć, na co patrzy i odejdzie pod wpływem wroku, jaki na nim w końcu obraz wywrze. Zła to musi być albo analiza, albo wątpliwa piękność, jeżeli wrok i uszczęśliwiająca siła przez rozbiór słabną i nikną. Jak z malowidłem, tak samo ma się rzecz z symfoniami Bethowena i mazurkami Szopenowskimi i utworami poetycznymi; na tego działają skutecznie, kto jest zdolny je rozumieć i odczuć. Ale od chwilowego wpływu widoku lub głosu do stałego przekształcenia duszy w kierunku idealności jeszcze daleko.

Zrozumienie zaś utworów z pewnych rodzajów sztuk wymaga w ogóle jak z jednéj strony już więcéj rowiniętego i bogatszego wykształcenia, tak z drugiéj tak dalece więcéj specyalnego uzdolnienia, anizeli w innych kierunkach działalności ducha, że chociaż pole sztuki użycza wiele środków do obudzenia i kierowania siłą wyobraźni, to przecież nawet szkoły wyższe uczyniło tylko skro-

13*

mny użytek z tego rozległego pola w zdążaniu do wytkniętego sobie celu idealnego. Niezaprzeczoną jest bowiem rzeczą, że niektórzy ludzie tak dalece nie mają muzykalnego słuchu, że nie mogą pojąć poruszania się melodyi wedle interwałów i rytmu; doprowadzić ich do zrozumienia jakiegoś utworu muzycznego, aby on mógł wywrzeć na nich zamierzony idealny wpływ, kosztowałoby zbyt wiele natężenia i zaledwieby się to udało. Tak samo ma się rzecz z pojęciem kolorów wedle ich przeciwieństwa i połączenia; rozwinięcie tego pojęcia wymaga obok specyalnego uzdolnienia tyle wpatrywania się i ćwiczenia, że za trudno przychodziłoby obudzać idealność u wszystkich za pomocą tego środka.

Nie pojmujemy więc na jakiéj podstawie autor każe obrazowi Rafaelowskiemu, (nawet eposowi Homerowskiemu) symfonii Bethowena, mazurkom Szopenowskim tak bezwarunkowo działać swą siłą i pięknością na duszę młodéj istoty ludzkiéj i unosić ją w świat idealny i uważa ten środek za skuteczniejszy w tym kierunku od nauki, podczas gdy przez naukę dopiero i specyalne uzdolnienie można do tego dojść, aby te utwory mogły bezpośrednio swą siłą i pięknością idealny wpływ wywierać?

Podobnie i matka nie analizująca dziecku modlitwy pańskiéj nie może być dla nauczyciela wzorem postępowania przy nauce, przez którą chce wychowanka udoskonalić. Że nie analizuje wtedy, gdy z dziecięciem modlitwę odmawia, to całkiem słusznie, ale żeby nie miała i po odmówieniu analizować, to nieszczególna metoda. Żeby przez bezmyślne bowtarzanie ze strony dziecka niezrozumiałych dla niego słów modlitwy pańskiéj udawało jéj się podnieść rzeczywiście umysł jego do Boga, można o tém z wszystkich objawów dziecka podczas takiéj modlitwy wątpić. Niezrozumiała treść dla dziecka i wyrazy nie przyczyniają się do osiągnięcia celu; zamiast słów modlitwy pańskiéj i pozdrowienia anielskiego, mogłaby kazać powtarzać i inną modlitwę tak samo niezrozumiałą dla dziecka a skutek byłby ten sam. Ale pytanie zachodzi, czyby nie skuteczniejszą było rzeczą, gdyby matka po skończonéj modlitwie przystępywała rzeczywiście w miarę rozwoju umysłowego dziecka do tłómaczenia mu téj modlitwy, czyli do analizy, ale nie do téj złéj, o któréj autor ma wyobrażenie, która tylko rozłącza, a za syntezą, czyli połączeniem napowrót, nie ogląda się, lecz do tèj lepszéj,

która umie poznane wskutek rozłączenia części połączyć w całość i wpływ kształcący wywrzeć? Możeby tym sposobem już dzieci złych mniéj było, a o tyle więcéj potem dobrych obywateli. Ale czy wszystkie dziś matki potrafią tę wzniosłą modlitwę pańską należycie rozebrać? Nie ta więc matka, która nic dziecku nie analizuje, lecz całemi latami każe mu bezmyślnie za sobą słowa poszczególne modlitwy powtarzać, ma być dla nauczyciela wzorem postępowania w szkole przy nauce, lecz ta, która mu ją oraz rozumnie analizuje. Lepiéj byłby autor uczynił, gdyby był wskazał matkom nieanalizującym za wzór w tym wypadku tych, którzy wychowanie młodego pokolenia uczynili zadaniem życia swego i się do tego poważną pracą przygotowali, aniżeli że kazał tym brać sobie za wzór do dzieła swego matki nie analizujące.

Daléj następuje w wywodzie ustęp téj treści: „Nie chcemy przez to występować przeciwko wszelkiéj analizie i krytyce utworów poetycznych w szkole, ale ta analiza i ta krytyka musi najprzód ustąpić pierwszeństwa idealnemu celowi szkoły, a potem stosować się do wieku i duchowego rozwoju uczniów. Otóż idealny cel wychowania wymaga, aby utworom natchnionych wieszczów dozwolić najprzód działać bezpośrednią swą siłą i pięknością na naiwny umysł młodzieży, aby nie rozbierać i nie tłomaczyć wszystkiego, lecz z prawdziwie pedagogicznym taktem odgadnąć granice gdzie rozbiór i tłómaczenie ma zamilknąć, a rozpocząć się owo bezpośrednie utworów poetycznych na młode umysły działanie. Już i tak dzisiejszy ateizm i materializm, wciskający się nawet w niższe warstwy społeczne, podkopuje idealność młodego pokolenia; niechaj przynajmniéj szkoła nie osłabia jéj hyperanalizą i hyperkrytyką, lecz owszem niech ją utrzymuje i podsyca jak najdłużéj, bo z niéj tryska źródło prawdziwego szczęścia. Kształcenie rozumu, do czego zmierza analiza i krytyka, nie jest przecież ani jedynym ani głównym celem wychowania. Najbystrzejszy rozum, najrozleglejsza wiedza nie ma prawdziwéj wartości, jeżeli nie czyni człowieka lepszym, doskonalszym, a dobroć i doskonałość polega jak się wyżéj rzekło, na idealności a idealność tę niweczy analiza i krytyka, nie w porę i w miarę użyta. Rozbierajmy dzieła wieszczów, ale dopiero wtedy, kiedy lektura ich bezpośredniém na młode umysły działaniem spełniła swoje pierwsze żądanie pedagogiczne, a rozbierajmy

je z miarą i zastósowaniem do umysłowego uczniów stanowiska“

Ustęp ten rozwiązuje nam po pierwsze całą zagadkę wystąpienia autora przeciw owym rozbiorom ustępu p. t. „Koncert myśliwski“; powtóre daje nam klucz do zrozumienia zagadkowego powodu wskazywania skutkiem tych rozbiorów na idealny cel wychowania w przeciwstawieniu do głosów wołających „panem et circenses“ po trzecie chce nam dać poznać powód rozwinięcia owych poglądów na warunki i środki obudzania się prawdziwéj (zdaniem autora) idealności w młodéj istocie ludzkiéj, jakoteż zalecić w przeciwieństwie do owych rozbiorów praktyczną wartość dla szkoły tych środków w traktowaniu lektury utworów poetycznych. Chce nas daléj pouczyć, na czem polega istota analizy, a co stanowi prawdziwą idealność i jak ma szkoła w obec tego w nauce postępować. Chce w końcu powiedzieć, kiedy mamy rozbierać dzieła wieszczów, ale to się już całkiem nie udało, bo z takiego określenia, że „w t e d y, kiedy l e k t u r a ich b e z p o ś r e d n i e m na młode u m y s ł y d z i a ł a n i e m s p e ł n i ł a s w o j e p i e r w s z e z a d a n i e p e d a g o g i c z n e“ tego dowiedzieć się nie można. Albowiem kiedy ta błoga chwila spełnienia tego zadania przemija a nastąpić ma zabójcza analiza, czy po upływie nauki w gimnazyum niższém, czy kiedy indziéj, tego wyrozumieć z tego zwrotu niepodobna. A tém trudniéj przychodzi odgadnąć ten czas, gdy rozważymy, że autor mówi: „rozbierajmy d z i e ł a w i e s z c z ó w“, a lektura dzieł wieszczów rozpoczyna się dopiero w klasach wyższych a wieszczów prawdziwych dopiero w najwyższych klasach; rozbieranie więc miałoby wedle tego przypaść aż gdzieś poza naukę gimnazyalną. Dla nauczyciela gimnazyalnego miałoby więc takie określenie czasu rozbioru właściwie taką wskazówkę dawać: nie rozbierajmy dzieł wieszczów, lecz pozostawiajmy spełnienie zadania pedagogicznego, jakie mają, bezpośredniemu działaniu na młode umysły ich lektury. Jeżeli zadaniem rozbioru utworów poetycznych w zakresie nauki gimnazyalnéj jest doprowadzenie wychowanków do ich zrozumienia i ukształcenia przez to młodocianego ducha, to nie pojmujemy, dlaczego autor chce, aby odkładać ten rozbiór na tak nie jasno określony czas.

W pierwszym zdaniu tego ustępu wypowiada autor dwa zapatrywania, z których drugie jest zaprzeczeniem pierwszego a samo w

sobie niewłaściwém. Najprzód powiada autor, że on nie chce występować przeciwko wszelkiéj analizie, ale dodaje, że ta analiza musi najprzód ustąpić pierwszeństwa idealnemu celowi szkoły, a analiza przecież nie ustąpi, jeżeli nauczyciel nie zechce, aby ustąpiła.

Powodem, dla którego autor przeciwko owym rozbiorom wystąpił, nie jest wywód niewłaściwych myśli i przypisanie ich potem poecie jako założenia, nie jest ta okoliczność, że te analizy są niewłaściwe, że nie rozpoczynają się od głównéj myśli ustępu, od skonstatowania i utrwalenia głównego wrażenia ustępu, lecz idąc porządkiem zdań od początku do końca ustępu, wtłaczając gwałtem swoje wrojenia w te zdania, zacierają właściwe ich znaczenie i nie wznoszą się do ujęcia w całość rozpoznanych części, aby zrozumiany ustęp mógł należycie na umysł i serce oddziałać, lecz to jest powodem wystąpienia, że to są analizy; autor występuje przeciw analizie jako analizie; analiza ma stać na przeszkodzie idealnemu celowi szkoły, gdyż nie pozwala działać utworom bezpośrednio ich siłą i pięknością. Co więcéj, autor uważa za potrzebne ostrzec szkołę, aby wziąwszy młode pokolenie w swe objęcia, które już jest idealnem i bez niéj, nie osłabiała w niém téj idealności swoją hyperanalizą, lecz żeby tę otrzymaną już gotową w wychowankach iedalnośé utrzymywała i podsycała nawet jak najdłużéj, bo z téj to idealności, która powstaje w młodém pokoleniu, bez nauki, bez analizy, bez wychowania szkolnego, lecz obudza się widokiem domowych wzorów, widokiem wschodu słońca, rozhukanéj walki żywiołów w naturze, posłuchaniem mazurka Szopenowskiego (które unosi młodą istotę ludzką w świat najwyższy w świat idealny) tryska źródło prawdziwego szczęścia (sic!). Byłoby to wszystko prawdą i byłaby także taka idealność źródłem szczęścia, gdyby tylko temu szczęściu tyle nie brakowało do prawdziwości, ile się złożyło na propagowanie takich wyobrażeń o analizie, nauce i idealności albo mylnego pojmowania analizy, albo braku chęci do uznania tych istotnych warunków, potrzebnych każdemu społeczeństwu do podniesienia się z upadku i dojścia do samodzielności, jakimi są nauka i rozum. Ba, co jeszcze więcéj, autor wyraźnie nawet wypowiada żądanie, żeby się wychowanie nie ubijało tak bardzo o rozwój rozumu u wychówanków, bo kształcenie rozumu nie jest głównym celem wychowania (sic!) Nie rozum czyni człowieka dobrym i doskonałym, lecz idealność, która nie na

rozumie polega, lecz na dobroci i doskonałości, (ponieważ doskonałość = idealności, stąd idealność = dobroci i idealności — bardzo logicznie!), a analiza tę idealność niweczy (sic!)

Cóż więc jest der langen Rede kurzer Sinn? Oczywista to, że idealność czyli doskonałość człowieka to brak rozumu; albowiem tak długo jest człowiek idealnym, czyli dobrym, jak długo nie ma rozumu, który kształcić ma analiza. Czy się téż tam Sokrates i Plato nie przewrócili w grobach, gdy zeszło to nowe światło na horyzoncie prawdziwego wychowania, mające być oprócz tego źródłem prawdziwego szczęścia naszéj społeczności? Oni uczyli, że każdy w téj rzeczy jest doskonałym, w któréj jest mądrym, a w téj złym, w któréj jest głupim, a tu się odwrotnie pokazało, że człowiek we względzie etycznym wtedy jest doskonałym, gdy jest głupim, a wtedy złym, gdy jest mądrym, bo doskonałość nie polega na rozumie, lecz na dobroci, do któréj rozumu, który ma analiza kształcić, nie potrzeba. Tak to się nazywa: nie tracić nadziei i przed narodem nieść oświaty kaganiec! Dopiero po zastosowaniu tych wyobrażeń o nauce, analizie, kształceniu rozumu, idealności praktycznie w dziele wychowania młodego pokolenia możemy zawołać: Pod tym sztandarem zwyciężysz!

Zastanówmy się nieco bliżéj nad enuncyacyami autora „Uwag“. Gdy autor powiada: „analiza nie w porę i w miarę użyta„, to miałoby z tego wynikać, że się przy analizie tylko o czas zastosowania jéj i o miarę rozchodzi, o quantum a nie o quale, co autor zresztą w ostatniém zdaniu swego wywodu (str. 139.) wypowiada mówiąc: „A więc jak w całém życiu człowieka, tak i w szkole przy analizie i krytyce utworów poetycznych μηδὲν ἄγαν. Ale nawet w życiu zastosowanie wyłącznie tylko zasady μεδὲν ἄγαν nie wystarcza, a tém mniéj w szkole w prawdziwem wychowaniu, w którém rozchodzi się głównie o sposób nauki i o ostateczny cel. Za analiżą, która ma niszczyć idealność, nie bylibyśmy nawet w miarę i w porę zastosowaną, bo skutek może być wprawdzie powolniejszy, ale zawsze nie dodatni. Ale nie będąc za analizą szkodliwą, nie wynika z tego, żebyśmy nie byli za taką, która wywiera uzdrawiający wpływ na ducha, która go krzepi, rozwija jego formalną siłę i do świadomości prowadzi. Jesteśmy za analizą i to w każdéj porze nauki, ale za taką, która prowadzi do pojęć właściwych o rzeczach, a nie

rozbija je tylko. Platon, przedstawiciel idealizmu, prowadził zapomocą metody analityczno — syntetycznéj do poznania prawdziwego piękna, dobra, do poznania Boga i upodobnienia człowieka Bogu; a autor widzi w analizie osłabianie i podkopywanie idealności, które jest krokiem do ateizmu, materyalizmu etc. Czyż rozbiory Wskazówek i p. Dr. Tretiaka mają dlatego być złe ze stanowiska pedagogicznego, że jako hyperanalizy idealność podkopują i materyalizm podsycają? Tego zarzutu nikt im uczynić nie może. Nie wiadomo nam przeto, skąd autor zeszedł w swoim wywodzie na ateizm, materyalizm, podkopywanie idealności, do uderzania na rozum, na wiedzę, do narzekania na hyperkrytykę, o któréj w rozbiorach owych literalnie nawet mowy niema.

Te „hyper“ przypominają bardzo dzisiejszą piosnkę o hyperinteligencyi, na któréj zbytek my zwłaszcza Polacy nie mamy tak wiele powodu do utyskiwania.

Postępowanie przy lekturze takie, aby nie rozbierać i nie tłomaczyć wszystkiego, lecz z prawdziwie pedagogicznym taktem odgadnąć granice, gdzie rozbiór i tłomaczenie ma zamilknąć a rozpocząć się ma owo bezpośrednie utworów poetycznych na „naiwne“ umysły działanie, ma niby być tém właściwém postępowaniem, które ma zająć miejsce téj nieznośnéj analizy. Postępowanie takie zaleciły już Wskazówki, jakeśmy to poznali, które jednak tak dalece w praktyce nie znalazło zastosowania. Przypatrzmy się mu bliżéj, czém one właściwie jest. Co może znaczyć nie rozbierać i nie tłomaczyć wszystkiego? Tłomaczyć i rozbierać w utworze czytanym ma się wedle ogólnie przyjętéj i ustalonéj zasady wszystko to, co rozbioru i tłomaczenia potrzebuje, aby myśl całości pojętą została z pominięciem wszystkiego, co samo przez się jest zrozumiałém i rozbioru nie potrzebuje. Ponieważ zaś autor mówi: „nie tłomaczyć wszystkiego“, to ma to znaczyć, żeby nie wszystko, co potrzebuje w ustępie tłomaczenia, aby było zrozumiałe, tłomaczyć, lecz jedno wytłomaczyć i rozebrać a drugie pominąć, i tak piąte przez dziesiąte przejść ustęp cały i pozostawić niewytłomaczone i zrozumiałe dla wychowanków miejsca bezpośredniemu działaniu na naiwne ich umysły. Na str. 139. każe autor wyraźnie pozostawiać takie rzeczy „domysłowi i odczuciu uczniów“, co się tém bardziéj niewłaściwém okazuje, że się każe domyślać i

odczuwać uczniom niższych klas. Prędzéj domyślić się znaczenia i je odczuć mogliby uczniowie klas wyższych, ale trudno żądać tego od uczniów klas niższych. Ażeby do takiego postępowania potrzeba było jeszcze prawdziwego pedagogicznego taktu, na to zgodzić się także nie możemy. Naszém zdaniem potrzeba prawdziwie pedagogicznego taktu do tego, aby wszystko to wytłomaczyć i rozebrać, co w jakimkolwiek związku ze zrozumieniem tendencyi utworu zostaje, a co nie wytłomaczone na przeszkodzieby zrozumieniu stało.

Teorya pozostawiania rzeczy odczytanych bezpośredniemu ich działaniu na umysł wychowanków, bez żądania, aby się nauczyciel po odczytaniu przekonał, czy się do umysłu dostały t. j. czy pojęte zostały, jest niedorzeczną w dziele prawdziwego wychowania, polegającego na prawidłowém udzielaniu nauki. Nauczyciel nie może pozostawiać samemu tylko bezpośredniemu działaniu na umysł wychowanków nawet tych rzeczy, o których może mieć przekonanie, że mylnie nie zostały zrozumiane, że taki tylko nie inny wpływ mogły wywrzeć, boby się to sprzeciwiało téj zdrowéj zasadzie nauki, która każe pobudzać ucznia ciągle przez przerabianie z nim materyału naukowego do czynności samodzielnéj, do reprodukowania i określenia odniesionych wrażeń, ażeby był ciągle żywy stosunek między nauczycielem a uczniem. (v. Zarys Organ. gimn. austr. str. 100). O tyle zaś ostrożniejszym powinien być nauczyciel z tém pozostawianiem bezpośredniemu działaniu rzeczy odczytanéj, z o ile naiwniejszym będzie miał do czynienia umysłem wychowanków.

Ale czémże to jest to rozbieranie i tłomaczenie chociażby nie wszystkiego, co tłomaczenia potrzebuje, lecz z pozostawianiem pewnych rzeczy bezpośredniemu działaniu? Przecież to także analiza z tą tylko różnicą, że dwojako wadliwa; raz, że pomija rzeczy, które także rozbioru potrzebują, drugi raz, że tylko analiza, a autor powiedział przecież, że analiza musi ustąpić miejsca idealnemu celowi szkoły. Jakże to pogodzić takie poglądy ze sobą? Są to sprzeczności, które idą jedna za drugą w całym wywodzie autora. Nic nie rozbierać i nic nie tłomaczyć po przeczytaniu ustępu, lub całego utworu, tak jak Ramner chciał, i jak to wynika z określenia przez samego autora czasu rozbioru dzieł wieszczów owym zwrotem: „wtedy — kiedy“, jakeśmy to wykazali, toby było ustą-

pieniem analizy, ale to ustąpienie byłoby w rzeczywistości pozbawieniem się ze strony nauczyciela zamierzonego przez czytanie utworu wpływu na uczniów, byłoby obumarciem żywego stosunku między nauczycielem a uczniem czyli ustaniem rzeczywistéj nauki. Zalecany zaś przez autora za wskazówkami na tém miejscu sposób utwarza ni to ni owo i otwiera wrota partactwu, które się będzie chciało chować za tak naprzód wysuniętą teoryą pozostawiania bezpośredniemu działaniu rzeczy niewytłómaczonych i niezrozumianych.

Gdy autor powiada: „ta analiza i ta krytyka musi najprzód ustąpić pierwszeństwa idealnemu celowi szkoły," do którego ma zdaniem autora prowadzić samo czytanie utworu, to miałoby z tego wynikać, jakoby analiza mogła się wysunąć przed czytanie, które ma w sposób syntetyczny napełniać ducha treścią i idealność obudzać. Ażeby analiza dopiero wskutek polecenia miała ustępywać na drugie miejsce poza owo bezpośrednie działanie, to się sprzeciwia jéj naturze; ona bowiem sama usuwa się na drugie miejsce i pozwala działać syntezie, jak się jéj podoba; ale nie można odmówić jéj prawa, aby po tém wszystkiém nie miała się przekonać, czy się odbyło rzeczywiście owo bezpośrednie działanie siły i piękna utworu, bo analizować można tylko to, co zaszło rzeczywiście. Gdy analiza przystąpi do rozsnuwania i rozłączania faktów celem przyczynienia się do ich należytego poznania, a przekona się, że niema w duszy żadnych skutków owego bezpośredniego działania, czyli że duch wychowanka nie przyjął żadnych w siebie faktów, wtedy nie może ona żadnéj roli odegrać i wraca znowu synteza; również następuje powrót do faktów, gdy się w skutek analizy okaże, że mylnie pojęte zrozumiane zostały. To wyłuszczanie i rozsuwanie możliwych skutków bezpośredniego wrażenia, utworów rozwija formalną siłę ducha wychowanków i zapewnia duchowi tak zupełne posiadanie faktów i panowanie nad nimi, jakoteż uzdalnia go do przyjmowania w siebie nowych wyobrażeń. Jak forma i treść są nierozerwalnie ze sobą połączone i jak formalne i realne kształcenie ducha tylko jedno przez drugie i wspólnie ze sobą odbywać się i postępować mogą, tak jedna metoda nie może obejść się bez drugiéj; muszą one sobie nawzajem nieść pomoc, jeżeli się ma przez wychowanie rozwijać duch wychowanka wedle jego

wewnętrznych składowych części. Częstsze lub mniéj częste przechodzenie z jednéj metody w drugą, potrzebne do stałego i zdrowego rozwoju ducha stosować się będzie do materyi kształcącéj i stopnia rozwoju młodocianego umysłu. Ale jeżeli niższemu stopniowi nauki odpowiada więcéj syntetyczne i induktywne postępowanie a wyższemu analiza i dedukcya, to nie ma się to tak rozumieć, żeby czytanie utworów, a raczej ustępów z poszczególnych utworów na niższym stopniu nauki, obejść się mogło bez analitycznego ich rozwijania, a analiza na stopniach wyższych, żeby nie potrzebowała zawsze ożywienia konkretnym materyałem i skupiania rozłączanego materyału.

Ponieważ więc nauka szkolna ma ducha młodocianego harmonijnie rozwijać, a pierwszym do tego warunkiem jest pobudzanie go do ciągłéj i regularnéj czynności, która z postępem wykształcenia będzie przechodzić w samodzielność, przeto każdy sposób nauki jest niewłaściwy, który z podawaniem treści kształcącéj nie powołuje oraz odpowiednéj formy ducha wychowanka do żywéj i silnéj działalności, lecz pozostawia go w stanie spokoju, albo tylko przeważnie w stanie przyjmowania w siebie. Duch młodzieńca musi ciągle czynić usiłowania do opanowania wrażeń i rozwinięcia indywidualności i samodzielności swojéj przez ich przerabianie i przywłaszczanie sobie. Jeżeli więc ta samodzielność młodocianego umysłu niema sposobności, czy możności do wystąpienia w mniejszym lub większym stopniu wskutek niezręcznego nagromadzenia lub traktowania materyału naukowego; to nie znaczy to nic innego, jak że nauka traci w tym samym stopniu swój wpływ. Nauczyciel i uczniowie kroczą, jak Schrader mówi, obok siebie bez żywego stosunku między sobą, podczas gdy się o to rozchodzi, aby uczniów wprawić w ile możności harmonijne natężenie umysłowe i wywołać reprodukcyą pojęć.

Przez takie postępowanie zmusza się oraz ducha uczniów do przytomności; gdyż każda czynność wymaga zebrania sił, bez którego żywe jéj wykonanie nie jest możliwe.

Przez udzielanie tym sposobem nauki pobudza się całego ducha ludzkiego we wszystkich jego formach działalności do skupionéj w jedność działalności.

Z tego zaś wynika, że metoda lektury, mająca polegać na pozwalaniu samym utworom działać, a wskazująca nauczycielowi miejsce gdzieś na uboczu, nie jest żadną metodą; bo to znaczy nic nie robić w klasie, lecz biernėm zachowaniem się wprawiać i uczniów w bierność zamiast wywoływać współuczestnictwo w nauce i samodzielną pracę ducha.

Skutek oddziaływania przez naukę na całego ducha ucznia będzie taki, że się on będzie, nabierając siły ducha, uwalniał z pod bezpośredniego stałego kierownictwa nauczyciela, aż do tego stopnia wewnętrznéj siły dojdzie, że się z samodzielnego popędu do umiejętności szkolnych zwróci i uzdolniony będzie do wyboru, stosunkowo wolnego, pracy nad swoim rozwojem. Wyswobodzenie duchowe i samodzielność wychowanka ma sobie wziąć każde prawdziwe wychowanie za najgłówniejszy cel. Popęd do wolności, powiada Schrader str. 313., wybuchnie wcześniéj albo późniéj w każdym człowieku; jeżeli tenże więc przez naukę, kierowaną w sposób nieodpowiadadający celowi zostaje powstrzymany, to występuje on po upływie czasu szkolnego nie dobroczynnie, lecz rozpraszająco i burząco. Przeto powinien nauczyciel swego wychowanka w ten sposób pobudzać i tak dalece rozwinąć, aby tenże pierwsze próby samodzielnéj czynności jeszcze pod czujném i bystrém okiem swego przewodnika duchowego uczynił, którego słowo może go przed rzeczywistymi zboczeniami ochronić i odwołać od czynności bez reguły na tory, którymi kroczy prawdziwe usamowolnienie.

Tak udzielać naukę nakazują instrukcye w zarysie organ. str. 99, gdzie czytamy takie słowa: „Zur Bildung gehören allerdings nothwendig Kenntnisse aber ein Element der Bildung werden die Kenntnisse erst dadurch, dass sie nicht ein todter Schatz in der Seele des Besitzenden geblieben, sondern durch Klarheit in Auffassung des Einzelnen und Vielseitigkeit der Verbindung ein lebendiges Eigenthum des Geistes geworden sind, über deren Verwendung er in freier Herrschaft gebietet. Diese Herrschaft über den eigenen Besitz, wie sie die vollste Selbstthätigkeit des Geistes ist, wird auch nur durch eigene Thätigkeit erworben, eine Thätigkeit, welche dem aufnehmenden Erwerben nicht erst folgen darf, sondern dasselbe auf jedem Schritte begleiten muss. — Nur diejenigen Kenntnisse, welche zu einer solchen Kraft des Könnens in ihrem

Gebiete erstarkt sind, haben einen dauerhaften Wert über die Zeit der Schulforderungen hinaus, und geben zugleich die Sicherheit, dass der so gebildete Schüler auch dann mit Interesse und richtiger Wahl fortstudiren werde, wenn die äussere Nöthigung dazu aufgehört hat. Daher haben die Lehrer es sich zur Pflicht zu machen nicht bloss eine mehr passive Receptivität der Schüler zum Einlernen der erforderlichen Kenntnisse in Anspruch zu nehmen sondern zugleich die völlige Aneignung dieser Kenntnisse durch die eigene Thätigkeit der Schüler zu erstreben. “

Gdy autor „Uwag“ mówi, że kształcenie rozumu nie jest jedynym celem wychowania, to na to zgoda, ale nie ma zgody na to, żeby nie było głównym celem. Albowiem miałoby z tego wynikać, że coś innego jest głównym celem kształcenia i że kształcenie jednych sił ducha jest głównym celem, a drugich pobocznym. Ale gdy cel wychowania osiągniętym być może tylko przez harmonijny rozwój wszystkich sił duchowych, to wynika z tego, że tak kształcenie rozumu jest głównym celem wychowania, jak kształcenie uczucia, woli i wyobraźni. Jednostronne zaś i egoistyczne nadawanie pierwszeństwa w kształceniu poszczególnym kierunkom działalności i rozwoju ducha jest właśnie wyrazem owego rozdwojenia duchowego, które się ciągnie w człowieku skutkiem grzechu pierworodnego, a które u młodych ma być przez wychowanie uchylone.

Dalej pisze autor na str. 338 tak: „Kiedy czytałem w tych klasach (niższych) jaki utwor poetyczny, którego z naszych wielkich wieszczów głosem wyrazistym, podniosłym, natchnionym, widziałem jak dusze dziatwy otwierały się bezpośredniemu wrażeniu siły i piękności tych utworów, jak się rozgrzewały, zapalały, podnosiły, jak wrażenie to odbijało się na niejednym w otwartych ustach, w naprężeniu ciała, w rozpromienioném obliczu, a nawet we łzach w oczach, jedném słowem, widziałem, jak natchniony duch wieszczów postępował na naiwne dusze moich młodych słuchaczy, jak je przenikał i unosił ze sobą. Lecz kiedym zaczął analizować te ustępy w podobny jak Dr. Tretiak sposób, widziałem jak ów zachwyt i uniesienie stygnie i jak słabnie interes i uwaga. Ten i ów zdolniejszy i bystrzejszy uczeń zajmował się dosyć żywo analizą ale słabsi — a tych zwykle jest więcéj — słuchali obojętnie i nie brali żywego udziału, bo taka szczegółowa analiza nie odpowiada

duchowemu usposobieniu uczniów w tym wieku, bo chłód jéj odbijał zbyt jaskrawo od ciepła czytanego bezpośrednio przedtém utworu.

O cóż się więc rozchodzi? Przez czytanie odbyło się bezpośrednie wrażenie siły i piękna utworów; analiza nie stanęła na przeszkodzie temu bezpośredniemu działaniu i go nie zwichnęła; dusze dziatwy rozgrzewały się, zapalały, podnosiły, otwierały się u jednych usta, u drugich naprężały się ciała, u trzecich oblicze się rozpromieniało a u innych znowu łzy w oczach były. Autor widział w tém wszystkiém, że na naiwne dusze słuchaczy duch wieszczów wstępował. Ale powiada, że gdy zaczął analizować w podobny jak Dr. Tretiak sposób, widział że ów zachwyt i uniesienie stygnie i interes i uwaga słabnie; chłód szczegółowéj analizy odbijał zbyt jaskrawo od ciepła czytanego bezpośrednio przedtém utworu. Cóż ma z tego wynikać? zapytać należy. Czy może, żeby nie analizować? Czy jako najnaturalniejsza rzecz, żeby inaczéj analizować? Dziwi nas, dlaczego autor, widząc tak ujemne skutki analizy, mimo to analizował w podobny jak Dr. Tretiak sposób? Przecież nie należało tak analizować, lecz tak, ażeby zachwyt i uniesienie nie stygły a intereres i uwaga nie słabły. Nikt do pierwszego sposobu analizowania autora nie zmuszał a innego lepszego nie zabraniał. Czy może niepodobna analizą uniesienia i interesu wywołać i uwagi utrzymać? Czy przyczyna ujemnych skutków, leży w naturze analizy, czy w niewłaściwie analizę wykonywującym? Że autor Uwag takie skutki analizy spostrzegał, to wierzymy w to jak najmocniéj; wykazaliśmy sami skutki takiéj analizy przy ocenieniu poprzednich dwóch analiz. I inaczéj być nie może: kto po odczytaniu całości, którą uczniowie mogą objąć umysłem, nie zapytuje o to, co głównie ich zainteresowało, co wywarło na nich wrażenie i jakie, lecz nie okazując sam żadnego interesu do tego wrażenia całości zwraca się do pierwszego zdania lub wiersza i zapytuje się, o czém w tém zdaniu lub wierszu jest mowa i przechodząc tak zdanie za zdaniem od początku do końca ustępu poleca następnie oznaczać na tablicy dwojakimi literami i dwojakimi liczbami z wielu się głównych części utwor składa, a z wielu podrzędnych i z wielu głównych pierwszorzędnych, a z wielu drugorzędnych, trzeciorzędnych etc.

i na tém czynność zakończa, to o obudzeniu interesu i utrzymaniu u młodzieży uwagi natężonéj, trudno mówić. Ale jeżeli nauczyciel, spostrzegłszy takie n. p. wrażenie na uczniach, jakiemu ulegali uczniowie autora „Uwag“, zapyta się ucznia po odczytaniu całości, dlaczego już to usta otworzył, już to ciało naprężył, i zwróci się tym sposobem do skonstantowania i utrwalenia przez odpowiedzi uczniów samych wpływu utworu, to wątpimy, czy interes i uwaga osłabną a chłód zajmie miejsce ciepła. Odpowiedzi dawane stosownie do odniesionego wrażenia, prostowanie i motywowania tychże, wskazywanie na historyczną, ludową lub obyczajową postawę poematu obudzą zainteresowanie się utworem i utrzymają uwagę uczniów.

Do wdania się w rozbiór i interpretacyą po odczytaniu ustępu est nauczyciel obowiązany, bo za ostateczny cel i dążenie lektury szkolnéj utworów poetycznych nie można przecież uważać otwierania ust, naprężania ciała, rozpromienionego oblicza a nawet łez w oczach. Takie objawy nie mogą być jeszcze zaspokojeniem dla nauczyciela i rękojmią, że uczeń już wszystko zrozumiał należycie, utwor pojął i ducha swego ukształcił. Nauczyciel musi się przekonać o świadomości tego wrażenia i o właściwości pojęcia.

Zresztą uczeń zapytany, dlaczego usta otworzył może nie tylko nie będzie umiał podać przyczyny, ale może się dopiero od nauczyciela o tém dowie, że otworzył, a nie umiejąc podać przyczyny, będzie się starał tłómaczyć, że nie otworzył; ten co ma łzy w oczach może zapytany podać za przyczynę, że ktoś tam w domu chory, a naprężający ciało wskaże jako ostateczną przyczynę kolegę sąsiada, który mu nie daje spokojnie siedzieć; nauczycielowi zaś mogłoby się zdawać, ze natchniony duch wieszczów na ich „naiwne“ dusze wstąpił.

Młodzież w klasie zwłaszcza za niższych stopniach nauki popada każdéj chwili w bezmyślność i roztargnienie, gdy nauce braknie podniecającego wpływu i żywości i gdy nie jest ciągłą pracą tak młodzieży jak i nauczyciela. Uwaga u ucznia i uczestnictwo w nauce okazują się często pozornymi, gdy się nauczyciel zwróci do niego z zapytaniem, o czém jest mowa, lub o czém się czyta. Czytanie przeto tylko samo utworów połączone z jakiémś luźném

gdzieniegdzie wyjaśuieniem i pozostawianie reszty bezpośredniemu działaniu na naiwne umysły nie może rokować wiele korzyści.

Autor uderzając w wywodzie swoim na analizę przy końcu „Uwag“ swoich wykreśla z rozbioru Dr. Tretiaka niektóre pytania zwłaszcza odnoszące się do interpretacyi opisu przez poetę echa i powiada, że rozbiór ten idzie w klasie III. za daleko, że podobne rozbiory szczegółowe utworów poetycznych kwalifikują się do klas wyższych. Przez wykreślenie więc tych pytań, które stanowią poetyczną, choć niewłaściwą stronę rozbioru, miałby ten rozbiór już nie być szczegółowym i miałoby być już wszystko w nim dobrze i prawidłowo; pozostała analiza miałaby już nie podkopywać idealności, nie kształcić rozumu, nie prowadzić do materyalizmu etc. Ale przez wykreślenie tych pytań nie ulecza się jeszcze ani tego rozbioru ani podobnego we Wskazówkach; pozostaje jeszcze zawsze taki sam rozbiór, jaki również autor zastosowywał, a o którym powiada. że zachwyt i uniesienie stłumiał i interes i uwagę osłabiał. Ujemną stroną tych rozbiorów jest to, że nie działają na uczucie i wyobraźnię i nie dążą we właściwy sposób do urobienia pojęcia całości, lecz przez zbyt wielką ilość pytań usiłują wydedukować w sposób czysto formalny, ale na fałszywych premisach powzięte wyobrażenie o tendencyi tego ustępu i wrażeniu gry Wojskiego.

Ponieważ się więc nie o to rozchodzi, czy rozbierać utwory piśmienne i ustępy z nich przy lekturze szkolnéj, lecz o to, jak rozbierać, to odpowiadamy na to, że należy tak postępować, aby przez lekturę współdziałać potężnie do osiągnięcia tego ostatniego celu wychowania, którym jest skupienie w jedność rozpadłego w naturze wychowanków ducha. Ten zaś wpływ na harmonijny rozwój ducha wywierać się będzie przez lekturę wtedy, gdy się będzie przez rozbiór i interpretacyą oddziaływać na wyobraźnię, uczucie, rozum i wolę. Oddziaływać na rozum należy o tyle, o ile będzie do tego moralne uprawnienie; na rozwój uczucia i woli czyli na jasność i stałość woli, o ile się przez rozum przemieniać i regulować będą, na wyobraźnię o tyle, o ile utwór tak co do formy jak i treści w jasności rozumu i czystości moralnéj woli uprawnienie znachodzić będzie.

Do takiego oddziaływania potrzeba, aby nauczyciel przerabiał kształcącą treść utworu, nadawał jéj przejrzyste formy i przywłaszczał ją duchowi wychowanka. Na taką zaś czynność nauczyciela muszą się złożyć wszystkie metody, synteza, analiza, indukcya, dedukcya, żadnéj z nich przy lekturze wykluczać nie można.

Rezultaty rozmaitych działalności ducha jakoto: rozumu, wyobraźni i uczucia, odniesione do siebie wzajemnie w sposób ożywczy i połączone w całość za pomocą rozsądku, napawają duszę dorastającego młodzieńca twórczą siłą idei; utrwalone zaś pamięcią przechodzą w niezmienne jego posiadanie tak, że może nimi każdego czasu swobodnie rozporządzać. Przez naukę więc taką, która wywołuje połączenie się produktów działalności rozumu, wyobraźni, i uczucia, powstają w duszy ideje i prawdziwa mądrość; powstaje spokój objektywny, któremu odpowiada spokój wewnętrzny i świadoma siebie pewność mądrego człowieka.

Jedność ducha jako rezultat wychowania, odebranego przez prawidłową naukę, objawia się w przytomności umysłu, w takcie, w delikatności i sile sumienia; takt zaś, przytomność umysłu i sumienia ujawniają się przez to, że człowiek nie tylko szybko poznaje, jasno widzi i dobrze uczuwa, lecz umie także swoje poznanie, widzenie i uczucie z świadomością pewną siebie w czyn zamienić tak, że te przymioty w objawianiu się żywém okazywać będą owoc całego toku wykształcenia wedle jego wewnętrznéj harmonii i wedle jego stosunku do kierującéj woli. (W. Schrader § 15).

Pod wpływem takiéj nauki dorastający młodzieniec nie pozostanie już tylko rozumnym, albo uczuciowym, lecz będzie rozsądnym i nabierze z wrastającą pewnością siebie panowania nad sobą i dojrzałości duchowéj, otrzyma podstawę aby był wolną osobistością i żył mądrze.

Takich przymiotów ducha nie dostawało większéj części naszéj społeczności tak w epokach przedrozbiorowych zwłaszcza ostatnich jak i w dziejach porozbiorowych. Uczucia i woli naszéj nie regulował rozum, odwagą nie kierowała mądrość, a sprawiedliwość i sumienie w ostatnich epokach politycznego naszego bytu rozwijały się prawdopodobnie wedle rozhukanéj walki żywiołów. Szybkiego poznania sytuacyi, jasnego widzenia, właściwego uczucia i zdolności do mądrego zamienienia postanowień w czyn nie było w takim

stopniu, w jakim trudne i krytyczne nie raz położenie wymagało. Gdy było kiedy uczucie silne i pragnienie, brakło widzenia jasnego i czynu mądrego; brak dobrego widzenia, jakotéż zdrowego i zdolnego ducha do wykonania rzeczywiście zbawiennych czynów, są to główne momenta niepowodzeń naszych.

Takim niedostatkiem ducha odznacza się Kordyan Słowackiego, bohater wieku. Czuje głęboko, pragnie zbawić ojczyznę, zalewa się łzami, ale ani jasnego widzenia dróg prawdziwie zbawiennych, ani zdolności ducha do wykonania własnych, chociaż szalonych postanowień Przedstawicielem takiéj nieudoności ducha w wyższym jeszcze stopniu jest Wacław Garczyńskiego, a nawet ideał Mickiewicza Konrad, tylko czuje, pragnie, zamierza, a zamiast zwalczać zło wieku — walczy z Bogiem (Dr. A. Małecki, Juliusz Słowacki Jego Życie i Dzieła).

W dziejach przedrozbiorowych nie było nigdy nauki uzdrawiającéj prawdziwie narodowego ducha i tak samo w porozbiorowych, gdzie poezya mesyaniczna przeszedłszy z literatury w politykę i we wszystkie realne sprawy życia, przeważny wpływ na ducha wywarła. Rozpoetyzowawszy się zdobywaliśmy ojczyznę tylko śmiercią, ale nie mądrém, zdrowém dla niéj życiem.

Nie wyrobił się skutkiem tego zdrowy, potężny w społeczeństwie organizm, chociażby mniéj czuły i mniéj poetyczny.

Autor „Uwag" chcąc dojść do wskazania metody traktowania lektury utworów poetycznych ze sposobów, którymi się zdaniem jego doskonałość czyli idealność w ogóle w człowieku budzi, nie określił, co to jest ta idealność człowieka; ponieważ zaś taka doskonałość etyczna jest właśnie celem całego wychowania szkolnego, które ma człowieka do niéj doprowadzić przez naukę prawidłowo udzielaną, przeto do traktowania lektury utworów poetycznych, będącéj jednym z przedmiotów naukowych i podlegającéj stąd tym samym prawidłom zdrowego udzielania nauki, co inne przedmioty, nie może brać sobie nauczyciel wzoru z poza obrębu nauki i metoda pozostawiania utworów bezpośredniemu działaniu ich siły i piękna, gdy potrzeba objaśnienia przerobienia i przyswojenia ich duchowi, sprzeciwia się wymaganiom prawidłowéj nauki.

Zamiast wezwać szkołę, aby idealność t. j. stałość i jedność ducha, przytomność umysłu, takt, sumienie, zdolność do czynu w młodém pokoleniu wypracowywała, nawołuje ją autor, aby nie podkopywała gotowéj młodego pokolenia idealności. Jakąż to idealność dziatwa wstępując do szkoły średniéj ze sobą przynosi? Na tę jéj idealność składa się wola słaba, rozdwojona, ku złemu skłonna, duch rozpadły, rozum niejasny, brak pojęcia co dobre a złe, brak świadomości i samodzielności. Taką to idealność ma szkoła utrzymywać i podsycać jak najdłużéj, bo z niéj ma tryskać źródło prawdziwego szczęścia!. (risum teneatis.)

Lepiéj będzie zdaniem naszém, jeżeli się szkoła takiéj idealności jak najprędzéj u wychowanków pozbędzie i nie będzie jéj podtrzymywać stucznie unikaniem analizy a wyposaży ich za to w idealność, opartą na ideach, które sobie duch przy pomocy analizy tworzy. Taka idealność będzie trwałą i taką można nazwać źródłem prawdziwego szczęścia.

Ta zaś idealność, w któréjby wychowanek wzrastał bez analizy i nauki, byłaby źródłem prawdziwéj nędzy, byłaby to bowiem ta stara idealność, która nie umiała strzec całości i godności narodowéj, która pozwalała obcym wojskom na przemarsze przez kraje rzeczypospolitéj, na furaż w nich, jakby w kraju własnym, i na zabieranie tysięcy obywateli do armii obcych, która pobierała pensyą od obcych i się im pod rozmaitymi płaszczykami zaprzedawała, która u ogółu szlachty, demoralizowanéj od możnowładctwa i do celów egoistycznych jako narzędzie powolne używanéj, zadawalała się próżnością równości w teoryi a u magnatów zadośćuczynieniem ambicyi własnéj, chociażby z krzywdą całego kraju, która u jednych i drugich cieszyła się że Polska nierządem stoi i nie nadała mocy obowiązującéj projektowi kodexu cywilnego i karnego Andrzeja Zamojskiego, mimo nie jednéj jeszcze tamże nierozsądnéj i barbarzyńskiéj dla skaptowania dla niego szlachty propozycyi, gdyż upatrywała w nim zamach na wolność swą a raczéj na swywolę, która tyle nieszczęść i klęsk na naród sprowadziła i w końcu bytu samodzielnego pozbawiła; byłaby to ta idealność, do któréj woła Maciek w Panu Tadeuszu;

A głupi a głupi
A głupi wy! Na kim się mleło na was skrupi.
To, póki o wskrzeszeniu Polski była rada,
O dobru pospolitém, głupi, u was zwada?
Nie można było, głupi, ani się rozmówić
Głupi, ani porządku, ani postanowić
Wodza nad wami, [redacted], głupi! A niech no kto podda
Osobiste urazy, głupi, u was zgoda.

W Stryju d. 20. Czerwca 1886.

Dodatek.

W zeszycie z października r. b. przyniosło Muzeum artykuł p. t. „Z pracowni szkolnéj przez B. Trzaskowskiego“. W tym artykule zajmuje się autor sposobem traktowania w lekturze szkolnéj kawałków prozaicznych. Na str. 530. w ustępie 2. powiada że się nie zgadza z instrukcyą z r. 1884. w tém, żeby najprzód cały kawałek czytać, a potém objaśniać; objaśnianie bowiem językowe i rzeczowe musi zdaniem jego iść równo z pierwszém czytaniem; po każdém przeto przeczytaném zdaniu należy zaraz objaśniać. Ale takiego miejsca niema w instrukcyi, w którémby polecała najprzód czytanie całego kawałka a potém objaśnianie. Sam zresztą autor w ustępie 3. swego artykułu na téj saméj stronicy powiada tak: „Po przeczytaniu kawałka ma według instrukcyi (str. 81 u. 2.) następować zwięzłe podanie treści“. Zwięzłe więc podanie treści polecają instrukcye po przeczytaniu kawałka prozaicznego, a zwięzłe podawanie treści nie jest objaśnianiem językowém i rzeczowém, które ma wedle instrukcyi następować od przypadku do przypadku przy tém zwięzłém podawaniu treści. Autor nie zgadza się więc właściwie z instrukcyą w tém, żeby odrazu czytać cały kawałek i żądać potem zwięzłego podawania treści:

Otóż zachodzą w téj sprawie następujące trzy pytania. 1. Czy czytać odrazu cały kawałek, czy czytać go odstępami lub zdaniami? 2. Do czego się zwracać po czytaniu: czy najprzód do objaśniania tylko językowego i rzeczowego, a potém do streszczania, czy też do streszczania najprzód, a do objaśniania przy sposobności tego streszczania? 3. Jeżeli się po czytaniu należy zająć treścią, jak się nią zajmować: czy zajmować się nią żądając powtórzenia opowiadania pełnego lub streszczenia, czy odtwarzając treść przy pomocy pytań szczegółowych, czy też tak w jeden jak i w drugi sposób?

Co się tyczy pytania 1. to Schrader (jakeśmy to już powyżéj w rozprawie naszéj powiedzieli) stosownie do tego, że się ma naukę języków starożytnych nie od jednego wyrazu zaczynać, lecz do całego zdania, powiada, że w języku ojczystym należy o znaczny krok daléj postąpić, i ponieważ tu trudności językowe nie zachodzą, a główną uwagę zwraca na siebie treść, należy zaczynać od lektury całego kawałka. Instrukcya jest tego samego co Schrader zdania, ale kawałki trudniejsze większych rozmiarów poleca odstępami czytać. Z rozumowania Wilhelma wynika, że on jest za czytaniem kawałka zdaniami lub odstępami, ale zaczyna on i naukę łaciny nie od całego zdania, lecz od pisania na tablicy jednéj formy językowéj. Wskazówki do nauki języka polskiego w rozbiorach kawałków prozaicznych umieszczonych w Dodatku polecają rozbierane tamże kawałki odstępami odczytywać.

Wskazówki i Br. Trzaskowski czynią niepotrzebnie zasadniczą różnicę w czytaniu kawałków poetycznych i prozaicznych. Kawałki poetyczne należy ich zdaniém najprzód w całości odczytać, a potem powtórnie częściami; prozaiczne ma się czytać wedle Wskazówek odstępami a każdy odstęp czyta się po jego rozbiorze powtórnie „gładko i rozumnie"; wedle Br. Trzaskowskiego czyta się kawałek prozaiczny najprzód zdaniami, a po objaśnieniu czyta się cały kawałek jednym ciągiem.

My sądzimy, że nauczyciel musi sobie przy każdym kawałku, który zamierza czytać w szkole, czy to będzie prozaiczny, czy poetyczny kawałek, osobno rozstrzygnąć to pytanie czy może go z uczniami w klasie odrazu cały odczytać, czy ma go odstępami lub zdaniami czytać. Albowiem, jak go będzie miał czytać, to zależeć będzie od kawałka samego i od umysłowego rozwoju uczniów. Kawałki krótsze nienastręczające trudności w pojęciu ich treści można polecać odczytywać odrazu całe; dłuższe i trudniejsze należy czytać odstępami; a jeszcze trudniejsze, w których wypadnie myśl każdego zdania osobno uczniom wyłuszczać, potrzeba będzie zdaniami czytać przynajmniéj w tych odstępach, w których takie zdania pojawiać się będą. Sądzimy, że nie można tu z góry robić propozycyi, albo ustanawiać reguły, aby każdy kawałek odrazu cały odczytywać, albo żeby każdy kawałek odstępami czytać, albo

w końcu aby każdy kawałek najprzód zdaniami czytać a potem powtórnie cały jednym ciągiem, jak to poleca autor artykułu, o którym jest mowa.

Co się zaś tyczy téj zasadniczéj różnicy między czytaniem kawałka poetycznego a prozaicznego, to nie zgadzamy się z nią z tego względu, bo niejeden kawałek prozaiczny można tak samo i z takim samym skutkiem polecić odrazu odczytać jak i poetyczny. Czyż kawałek prozaiczny nie może być pełen poezyi, nie może przenosić w świat idealny tak samo jak utwor poetyczny? Dlaczegożby więc z tego względu tylko poetyczne kawałki odrazu całe odczytywać należało? Albożnowu, czyż każdy poetyczny kawałek jest tak zawsze przystępny, że mozna zawsze cały z dobrym skutkiém odczytać?

Co do pytania 2. to Schrader i instrukcya polecają stanowczo zwracać się po czytaniu do treści tak przy prozaicznych jak i poetycznych kawałkach. Nie samém objaśnianiem językowém i rzeczowém takiém, jakie autor proponuje, polecają, zająć się instrukcye po przeczytaniu kawałka prozaicznego, jak to autor mylnie utrzymuje na str. 530 w 2. ustęp., lecz polecają zająć się treścią, a przy omawianiu treści, wyłuszczaniu toku myśli polecają tak instrukcye jak i Schrader dawać potrzebne objaśnienia rzeczowe, a od przypadku do przypadku także językowe.

I my jesteśmy tego zdania, że się należy, zwracać po czytaniu do treści i to jużto do treści całości, jużto do treści części, jużto do myśli zdania jednego stosownie do tego, co przeczytane zostało. Omawiając treść należy wykazać myśl przewodnią kawałka. Aby się zwrócić do omówienia treści téj części, która odczytaną została, wymaga najprzód konsekwencya a powtóre i ta okoliczność, że się nie ma do czynienia z językiem obcym żyjącym, niedokładnie uczniom znanym, lub z językiem starożytnym tak, żeby do możności zajęcia się treścią, potrzeba sobie dopiero torować drogę przez poprzednią językową interpretacyą tak zwaną interpretatio verborum. Co wypadnie dać z wyjaśnienia rzeczowego lub językowego to można dać przy sposobności wyłuszczania treści.

Wedle Wilhelma zaś ma iść równo z pierwszém czytaniem, podobnie jak autor proponuje, interpretacya, która ma stosownie do potrzeby wyjaśniać znaczenie poszczególnych słów i zwrotów,

gramatyczny związek, ukryte względy, a w pewnych wypadkach stosowność formy i wyrażenia a zwłaszcza także znaczenie szyku wyrazów podobnie jak przy poetycznych kawałkach znaczenie i działanie rytmu. Dopiero gdy cały kawałek przez taką interpretacyą zupełnie od uczniów zrozumiany zostanie, powiada Wilhelm, można żądać poprawnego czytania i powtórzenia opowiadania.

Takie postępowanie zastosowywać należy zdaniem naszém zawsze przy lekturze takich kawałków, którychby uczniowie bez takiéj interpretacyi wyrozumieć nie mogli, albo gdy się nauczyciel przy reprodukcyi treści przekona, że pewne miejsce lub odstęp mylnie zrozumiane zostały.

Że po takiéj analizie, wykrywającéj związek gramatyczny zdań i myśli w nich zawarte, możliwém jest powtórne odczytanie kawałka, ze zrozumieniem rzeczy i podanie treści, łatwo pojąć.

Autor artykułu proponuje także po każdém przeczytaném zdaniu objaśnianie tego, co objaśnienia wymaga; gdyż to tylko, powiada, można czytać należycie (dodać wypada: następnie) co się dobrze rozumie. U autora więc ma być celem tego objaśnienia, mającego się równo z czytaniem odbywać, umożliwienie powtórnego ze zrozumieniem rzeczy połączonego czytania. Wilhelm chce dochodzić przez tę równo z czytaniem idącą analizę nietylko do poprawnego czytania, lecz i do poprawnego powtórzenia opowiadania, autor zaś przedsiębierze je tylko w celu dojścia do poprawnego powtórnego czytania. Za środek prowadzący do poprawnego podania treści, wskazuje autor po powtórném odczytaniu kawałka (mającém następować po tém czytaniu zdaniami z objaśnianiem) inny środek, o którém poniżéj pomówimy. Inny środek ma prowadzić do czytania ze zrozumieniem rzeczy a inny do poprawnego podania treści; najprzód ma się osiągnąć czytanie ze zrozumieniem rzeczy i to osobno od osiągnięcia rozumnego podania treści, a potém ma się osiągnąć znowu osobno, przez osobną czynność, zwięzłe i rozumne podanie treści. Z taką metodą nie zdybaliśmy się dotychczas; jest ona w tym punkcie prawie całkiem nową. Zgodzić się jednakowoż na nią nie dla tego nie możemy, że jest nową, lecz że jest niepraktyczną i rozwlekłą, dążącą na długiéj bardzo drodze do tego, co się da na drodze o połowę krótszéj osiągnąć.

Przypatrzmy się temu objaśnianiu, idącemu równo z pierwszém czytaniem, jak je autor zastósował w rozbiorze kawałka 28 z I. t. wypisów polskich pot. Hazad, abyśmy mogli osądzić, czy może sposób objaśniania, proponowany przez autora, doprowadzić do czytania powtórnego już ze zrozumieniem rzeczy odbywać się mającego.

Po odczytywaniu z tego kawałka poszczególnych zdań, zapytuje się autor w każdém zdaniu o znaczenie pewnego wyrazu lub zwrotu i dawszy ogólne o nim pojęcie poleca odczytywać zdanie następne. Po odczytaniu zdania pierwszego zapytuje się autor, gdzie leży Damask, i co to jest ojczysty majątek; w zdaniu drugiém pyta się, co znaczy: dać dzieciom dobre wychowanie i co znaczy wychowanie wedle stanu; w zdaniu trzecim co znaczy: gdy doszli do lat; co znaczy: Duch opiekuńczy familii; co znaczy: widocznie i co to jest prawnik; w zdaniu czwartém i piątém o nic się nie pyta; w zdaniu szóstym: co to jest pułk? etc.

Po takiém objaśnieniu, czyli podaniu ogólnie samych pojęć pewnych rzeczy w poszczególnych zdaniach ma następować powtórne czytanie kawałka ciągłe i należyte. Treść kawałka nie została rozwiniętą, nauczyciel nie przekonał się, czy została należycie pojętą; następstwo i związek myśli nie zostały uwydatnione, ale mimo to ma się odbyć czytanie ze zrozumieniem rzeczy. Przy tak łatwym kawałku jak „Hazad“ może to być jeszcze możliwém, ale przy dłuższych i trudniejszych kawałkach potrzeba czegoś więcéj jeszcze do poprawnego odczytania, aniżeli podania w poszczególnych zdaniach tylko luźnych pojęć pewnych rzeczy. Poprawne odczytanie całego kawałka może nastąpić dopiero po zupełném zrozumieniu treści i zapanowaniu nad nią. Przeto jeżeli kawałek jest tego rodzaju, że go wypada zdaniami czytać, to aby dojść do powtórnego odczytania go ze zrozumieniem rzeczy, należy nietylko wyjaśniać w nim poszczególne wyrazy, lecz oraz związek myśli, stosunek zdań do siebie, należy się potém zająć reprodukcyą treści, a po tém wszystkiem dopiero może nastąpić należyte odczytanie go w jednym ciągu.

Wskazówki w metodycznych rozbiorach kawałków prozaicznych zwracają się po przeczytaniu poszczególnego odstępu kawałka do rozbioru treści tego kawałka przy pomocy pytań, i dopiero po wypytaniu się o najdrobniejsze szczegóły, każą odstęp odczytywać

powtórnie „gładko i rozumnie“ a w końcu żądają powtórzenia opowiadania tego odstępu. Odczytanie powtórne poprawne po takim szczegółowym examinie jest już prędzéj możliwe, aniżeli po podaniu tylko w poszczególnych zdaniach odstępu znaczenia pewnych nieznajomych wyrazów jak to ma miejsce w metodzie rozbioru „Hazada“.

Nie można jednak wiedzieć ze Wskazówek, czy czytanie powtórne po dialektyczném przerobieniu odstępu zastosowane zostało w rozbiorach metodycznych z zasady, czy przypadkowo tylko. Albowiem w rozbiorze kawałka: „O różnych materyałach do pisania“ w drugiéj części tego kawałka odstępują Wskazówki od żądania powtórnego czytania po dialektyczném przerobieniu a polecają najprzód powtórzenie opowiadania po dialektyczném przerobieniu, a dopiero po powtórzeniu opowiadania wzywają do powtórnego odczytywania.

Wedle Schradera (§ 123 str. 481) ma po przepytaniu treści nastąpić powtórzenie opowiadania a w końcu dopiero powtórne odczytywanie ze zrozumieniem rzeczy, którą to metodę zastosowały Wskazówki w rozbiorze drugiego kawałka prozaicznego, ale tylko w drugiéj jego części.

Instrukcya z r. 1884 mówi tylko o jedném czytaniu kawałka prozaicznego t. j. o pierwszém, do którego, aby było płynne, ma się uczeń przygotować w domu przez czytanie zadanego kawałka celem za znajomienia się z jego treścią. O powtórném odczytywaniu kawałka bądźto w téj saméj godzinie, bądźto w następnéj nic nie mówi. Pozostawia powtórne czytanie domowéj pilności ucznia, gdy się będzie zajmował powtórzeniem opowiadania kawałka, wyjaśnionego w szkole, jako lekcyą na następną godzinę. Wyraża się o niém nawiasowo mówiąc: „In der nächsten Stunde — die Schüler sollen das Stück zuhause nochmals laut gelesen haben — wird zuerst der Inhalt prosaischer Lesestücke ausführlich erzählt.“ Zgadzamy się w tym punkcie z instrukcyą; albowiem to powtórne czytanie kawałka prozaicznege, przedsiębrane w téj saméj do tego godzinie, wysuwa czytanie tak bardzo najprzód przed inne czynności, jak gdyby ono było jedynym celem całéj nauki.

Jesteśmy jednak za powtórném odczytaniem kawałka poetycznego po przeprowadzeniu go do zrozumienia, jak to wskazują instrukcye.

Nie rozumiemy dlaczego Wskazówki odwrotnie postępują w metodycznych rozbiorach: prozaiczne kawałki polecają po ich objaśnieniu powtórnie odczytywać a nie przedsiębiorą tego przy rozbiorze poetycznych utworach; cały „uszczęśliwiający“ wpływ każą Wskazówki i p. Br. Trzaskowski: przy lekturze poetycznych utworów wywrzeć pierwszemu czytaniu, gdy utwór jeszcze zrozumianym nie został. O skuteczności wpływu w tym wypadku nie można mieć pewności. W teoryi jednak polecają Wskazówki odczytanie utworu poetyckiego po rozbiorze tak, że w teoryi ma się utwór poetycki wedle Wskazówek trzy razy odczytywać, w praktyce zaś tylko dwa razy: przed rozbiorem i w ciągu rozbioru.

Co się tyczy pytania 3, jak się zająć treścią utworu po przeczytaniu go, to autor artykułu powiada, że instrukcya polecając zwięzłe podawanie treści po czytaniu nie wskazuje jak się mają do tego uczniowie brać i jak ich ma przy tém nauczyciel prowadzić, chociaż od tego zawisło i zrozumienie całości i należyte streszczenie. Proste żądanie od uczniów I. i II. klasy, powiada daléj autor, aby po przeczytaniu kawałka podali jego treść, jest jedno z najtrudniejszych; albowiem do podania treści potrzebném jest nietylko należyte odróżnienie istoty rzeczy od akcesoryów, ale także zrozumienie następstwa i związku myśli. Autor proponuje przeto zamiast streszczenia „rekonstrukcyą“ kawałka przy pomocy stosownych pytań jak n. p. O kim lub o czém jest mowa? gdzie? kiedy? dlaczego? etc.

Nam się zdaje, że gdzie instrukcya zaleciła po przeczytaniu zwięzłe podanie treści, tam nie miała tak wiele co do podawania, jak się mają uczniowie brać do tego streszczenia; albowiem do streszczenia tak się brać należy, jak się zwykło do niego brać.

Streszczenie zresztą po czytaniu polecają instrukcye przy łatwych opowiadaniach, których streszczenie nie zwykło sprawiać trudności. Przy mniéj przejrzystych kawałkach nie polecają streszczenia, lecz wskazują aby się nauczyciel zapytał o przedmiot przedstawienia i przeszedł do rozwinięcia toku myśli.

Zastanówmy się nad istotą streszczenia i „rekonstrukcyi“ autora.

Czém się ma różnić rekonstrukcya od streszczenia? Przy rekonstrukcyi, powiada autor, odtwarza się kawałek przy pomocy pytań; uczeń prowadzony przez nauczyciela odpowiednimi pytaniami

ma treść kawałka reprodukować t. j. powtórzyć. Przy streszczeniu odtwarza uczeń treść kawałka nie tyle przy pomocy pytań ile samodzielnie. Autorowi jednak podoba się tamto odtwarzanie, przy pomocy pytań dokonane, nazywać samodzielném.

Odtwarzanie treści kawałka przez ucznia przy pomocy pytań ze strony nauczyciela nie jest żadną nowością; znachodzimy je, zastósowane nawet zbyt obficie we Wskazówkach jakotéż wzkazane przez Schradera. Nie pominęły go także i instrukcye.

Po przeczytaniu kawałka poetycznego polecają instrukcye stanowczo zająć się treścią kawałka przy pomocy pytań odnoszących się do treści. Dopiero po zupełném pojęciu kawałka poetycznego może być jego treść przedmiotem ustnéj lub pisemnéj reprodukcyi prozaicznéj. Przez to zajmowanie się treścią kawałka poetycznego przy pomocy pytań jakotéż przez sposób zadawania pytań (o których powiada instrukcya: Fragen, welche auf Voraussetzungen oder Folgen des Stoffes zielen, also nur indirect auf ihn Bezug nehmen) odróżniają instrukcye sposób zajmowania się utworem poetyckim od sposobu zajmowania się kawałkiem prozaicznym, po którego przeczytaniu polecają streszczenie.

Ale i przy lekturze kawałka prozaicznego polecają, aby się nauczyciel przekonał przez szczegółowe pytania odnoszące się do miejsca, czasu, przebiegu zdarzenia i t. p. czy wszyscy uczniowie wszystko zrozumieli. Ob auch alle Schüler alles verstanden haben, wird man durch Einzelfragen über Ort, Zeit, Verlauf des Dargestellten und dgl. erfahren. Do tych okoliczności odnoszą się i pytania autora w „rekonstrukcyi“ Kawałka.

Zachodzi teraz pytanie, w jakim się celu przedsiębierze po przeczytaniu kawałka już to streszczenie lub pełne powtórzenie opowiadania już to odtwarzanie czyli reprodukcyą treści przy pomocy stósownych pytań?

Obydwie czynności przedsiębierze się celem wypróbowania, czy zrozumienie kawałka przez czytanie osiągnięte zostało i celem dokładnego uzupełnienia tego zrozumienia. Ponieważ obydwie czynności mają jedno i to samo zadanie, przeto można tak jednę jak i drugą czynność przy doświadczaniu zrozumienia zastosowywać.

Brak dostatecznych odpowiedzi na szczegółowe pytania w kierunkach powyżéj wskazanych świadczyć będzie, że uczeń nie potrafi

również w związku podać treści kawałka Niemożność zaś podania w związku treści jakiegoś łatwego opowiadania świadczyć będzie, że uczniowi nie są szczegóły znane. A tak niemożność podania treści jakoteż niemożność dania odpowiedzi na szczegółowe pytania, świadczyć będzie, że uczeń nie pojął tego, co czytał.

Autor powiada, że proponuje rekonstrukcyą treści przy pomocy pytań dla tego, bo podanie wprost treści jest jedno z najtrudniejszych. Zapytamy się jednak, jakim sposobem może uczeń odpowiadać na szczegółowe pytania, jeżeli nie objął w umyśle treści kawałka? W tym wypadku nie on reprodukować może treść na szczegółowe pytania, lecz nauczyciel, podobnie jak się to odbywa w rozbiorach umieszczanych w Muzeum i we Wskazówkach.

Jeżeli zaś uczeń odpowie dokładnie na takie pytania n. p.: „Jakie osoby występują w powieści? Co mówi autor o téj lub owéj osobie? W jakim celu wzywa pewna osoba powieści drugie osoby do siebie? Co owa osoba uczyniła, aby skłoniła tamte do zastosowania się do jéj woli?“ to będzie to dobrém świadectwem, że mu jest znaną dokładnie treść powieści i że nie jest dla niego rzeczą trudną również w związku treść podać; albowiem odpowiedzi na takie szczegółowe pytanie mogą być tylko wynikiem pojęcia całéj treści.

Otóż po czytaniu można na przemian obydwie czynności przedsiębrać tak streszczanie lub powtarzanie pełne opowiadania, jakoteż odtwarzanie treści przy pomocy pytań. Gdy się przedsiębierze reprodukcyą treści przy pomocy pytań, to dla tego, że to jest łatwy środek przekonania się, czy wszyscy uczniowie w s z y s t k o zrozumieli. Jeżeli się zacznie poszczególnymi pytaniami dochodzić treści, to nastąpi potém ciągłe opowiadanie; jeżeli się zaś zacznie doświadczać zrozumienia przez żądanie streszczenia, to potém mogą nastąpić poszczególne pytania w kierunkach powyżéj wskazanych, jak to instrukcya poleca.

Jeżeli się przy jednéj lub drugiéj czynności nauczyciel przekona, że zrozumienie przeczytanęgo odstępu lub kawałku jest niedostateczne, to następuje powrót do textu i jego interpretacya taka, jaką Wilhelm wskazał.

Autor proponuje rekonstrukcyą kawałka tak, jak gdyby to odtworzenie treści miało treść stworzyć; tymczasem nie przez pytania

mają być uczniowie w treść wyposażeni, aby ją mogli potém w ciągłości reprodukować, lecz przez czytanie; rozbiór zaś ma pojęcie treści tylko uzupełnić i utwierdzić.

Po tém przepytaniu treści czyli jak autor powiada „rekonstrukcyi kawałka“ nie ma zdaniem autora następować powtórzenie opowiadania jednym ciągem, lecz ma nastąpić „Generalizacya szczegółów“ t. j. nazwanie najprzód ogólném mianem ujętych w całość części opowiadania, jak n. p. w Hazadzie nazwanie pierwszéj części opowiadania „testamentem“ drugiéj „wykonaniem“, trzeciéj „skutkami“, a dopiero po takiém nazwaniu poszczególnych części ma nanastępować opowiadanie ciągłe poszczególnych części a w końcu opowiadanie całości.

Autor artykułu różni się przez ustanowienie takiego porządku czynności od instrukcyi, która poleca po czytaniu streszczenie lub powtórzenie opowiadania przekonywanie się o zrozumieniu przez szczegółowe pytania, dokładne powtarzanie w następnéj godzinie opowiadania i danych objaśnień, a w końcu dopiero jako ostatnią czynność ujęcie opowiadania w kilka zdań w stylem lapidarnym czyli tak zwaną generalizacyą. Nie w tém tylko polega różnica między autorem a instrukcyą jak autor utrzymuje na str. 538, że autor przedsiębierze generalizacyą w pierwszéj lekcyi, a instrukcye w następnéj, lecz, że instrukcye żądają, aby uczeń treść utworu należycie poznał poprzednio dokładnie, ją sobie przyswoił a potém ujął ją w kilka ogólnych zdań lub słów.

My jesteśmy także za generalizacyą w pierwszéj lekcyi, jeżeli się będzie można do tego punktu z kawałkiem ułatwić, ale przedsiębralibyśmy ją podobnie jak instrukcya wskazuje dopiero po p o p r z e d n i é m p o w t ó r z e n i u o p o w i a d a n i a p o s z c z e g ó l n y c h c z ę ś c i k a w a ł k a. Rozchodzi się tu bowiem o dobranie właściwéj nazwy dla rzeczy dobrze poznanéj. A b y m o ż n a c o ś w ł a ś c i w i e n a z w a ć p o t r z e b a t o p o p r z e d n i o d o b r z e p o z n a ć.

W końcu naszéj pracy musimy zwrócić uwagę na potrzebę analizy gramatycznéj przy lekturze kawałków prozaicznych w gimnazyum niższém takiéj o jakiéj mówi Wilhelm na str. 165 i 166

w odstępie „Die grammatische Behandlung". Tak n. p. podczas i po nauce o zdaniu złożoném należy w dobranych kawałkach zająć się wykazywaniem związku poszczególnych zdań w jednę całość z uwzględnieniem rodzajów zdań i ich szyku. Oprócz tego należy z kawałka lub ustępu przeczytanego kazać uwydatniać już to wszystkie rodzaje zdań pobocznych, jużto wszystkie tryby idealne z wyłuszczeniem ich znaczenia i przyczyn użycia, już to wszystkie rodzaje słów i tym podobne rzeczy. Taka analiza w II. klasie jest niezbędnie potrzebną tak ze względu na naukę łaciny w téj klasie jakoteż ze względu na lekturę autora łacińskiego w klasie III. Dziś bowiem jest przeważnie taki stan rzeczy, że uczniowie w kl. III. przystępują do lektury Korneliusa Neposa a nie umieją w lekturze języka ojczystego rozróżnić zdań pobocznych od głównych, pojąć stosunku jednych zdań do drugich i ich znaczenia. Nauczyciel łaciny musi im o tém dopiero na łacinskim autorze pojęcie dawać. Analiza gramatyczna rozwijająca formalnie umysł, nadająca mu siły, uzdolniająca do pojmowania właściwego rzeczy, którą się czyta, czyniąca w ogóle ucznia istotą rozumną i myślącą wyszła z mody.

W Stryju d. 20. października 1886.

Ważniejsze pomyłki.

Str.	8.	w.	16.	zamiast:	alko	ma być:	albo
„	9.	„	20.	„	miejscę	„	miejsce
„	14.	„	17.	„	miały by	„	miałyby
„	16.	„	19.	„	a wieleż	„	A wieleż
„	17.	„	27.	„	Schaderze	„	Schraderze
„	21.	„	32.	„	ustępu	„	wstępu
„	22.	„	37.	„	rozszarpywanie	„	rozszarpywania
„	25.	„	6.	„	objaśnianie	„	objaśnienia
„	26.	„	22.	„	wprawę	„	wprawy
„	37.	„	28.	„	odczytywaania	„	odczytywania
„	42.	„	16.	„	zapytanie	„	za pytanie
„	44.	„	18.	„	dobicie	„	dobycie
„	46.	„	26.	„	przedwcześne	„	przedwczesne
„	46.	„	36.	„	w którym by	„	w którymby
„	49.	„	25.	„	takie	„	także
„	64.	„	21.	„	Baumer	„	Raumer
„	68.	„	10.	„	nie chciał	„	mu chciał
„	71.	„	25.	„	stad	„	stąd
„	75.	„	4.	„	prawpziwego	„	prawdziwego
„	75.	„	29.	„	niezupełnie	„	nie zupełnie
„	78.	„	37.	„	poprowadzi	„	doprowadzi
„	79.	„	7.	„	Pytanie ;	„	Pytanie,
„	79.	„	21.	„	rzeczypos-politej	„	rzeczypo-spolitéj
„	80.	„	14.	„	pojmywał	„	pojmował
„	80.	„	18.	„	du	„	do
„	84.	„	12.	„	doskonałości...tak	„	doskonałości. Tak
„	84.	„	14.	„	owe	„	owo
„	85.	„	9.	„	skorzystaj	„	korzystaj
„	85.	„	17.	„	progenerunt	„	progenerant
„	85.	„	19.	„	elatur	„	datur

Str. 88.	„ 17.	zamiast:	otrzymuja	ma być:	otrzymują
„ 88.	„ 36.	„	szczęścić	„	szczęście
„ 96.	„ 10.	„	alo	„	ale
„ 99.	„ 24.	„	wroku	„	uroku
„ 99.	„ 26.	„	wrok	„	urok
„ 99.	„ 37.	„	uczyniło	„	uczyniły
„ 100.	„ 25.	„	bowtarzanie	„	powtarzanie
„ 102.	„ 36.	„	pierwszvm	„	pierwszém
„ 103.	„ 11.	„	wrojenia	„	urojenia
„ 103.	„ 33.	„	sauka	„	nauka
„ 104.	„ 28.	„	μεδὲν	„	μηδὲν
„ 105.	„ 34.	„	zrozumiałe	„	niezrozumiałe
„ 106.	„ 35.	„	Ramner	„	Raumer
„ 106.	„ 36.	„	wieszców	„	wieszczów
„ 107.	„ 5.	„	wskazówki	„	Wskazówki
„ 107.	„ 6.	„	utwarza	„	stwarza
„ 107.	„ 28.	„	pojęte zrozumiane	„	pojęte i zrozumiane
„ 107.	„ 29.	„	rozsuwania	„	rozsnuwania
„ 110.	„ 31.	„	postępował	„	wstępował
„ 112.	„ 6.	„	skonstantowania	„	skonstatowania
„ 112.	„ 9.	„	motywowania	„	motywowanie
„ 112.	„ 10.	„	postawę	„	podstawę
„ 112.	„ 13.	„	est	„	jest
„ 112.	„ 32.	„	zywności	„	żywości
„ 114.	„ 19.	„	sumienia	„	sumienie
„ 123.	„ 23.	„	za znajomienia	„	zaznajomienia
„ 125.	„ 26.	„	Kawałka	„	kawałka.
„ 127.	„ 9.	„	testamentu	„	testamentem